Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro [illegible]: [illegible]
Centre d'intérêt: [illegible]

Jodouin, Suzanne.

Élaboration et évaluation d'un matériel didactique destiné à faciliter la compréhension et l'utilisation de textes documentaires chez les élèves de 3e et 4e année / par Suzanne Jodouin. -- [Rimouski] : S. Jodouin, 1986. -- xii, 326 f. : ill. ; 28 cm.

"Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence de la maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [illegible].

Vedette(s) secondaire(s): Université du Québec à Rimouski.

Descripteur(s): Français (Langue) * Lecture * Compréhension * Progrès * Matériel didactique * Primaire (Ordre d'enseignement)

La recherche consiste à élaborer et à évaluer un matériel didactique destiné à aider les élèves de troisième année du primaire à saisir la structure de textes documentaires afin d'en retirer les informations nécessaires à sa compréhension. Le matériel, reproduit en annexe du document, amène l'élève à explorer des textes au moyen de jeux, de schémas, d'images, de mimes. La base théorique de ce matériel est la technique du "mapping" de Merritt, Prior et Grugeon qui permet de reconstituer la structure d'un texte en utilisant des représentations visuelles pour indiquer les relations existant entre les unités de contenu. L'expérimentation du matériel a été effectuée auprès de deux classes de troisième année de l'école St-Ménard de la Commission scolaire d'Aylmer. Les résultats obtenus lors du pré-test et du post-test ont indiqué que les élèves ayant utilisé ce matériel d'apprentissage ont fait des progrès significatifs en compréhension de textes documentaires.

Type de document:

1978211

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉLABORATION ET ÉVALUATION D'UN MATÉRIEL DIDACTIQUE DESTINÉ À FACILITER LA COMPRÉHENSION ET L'UTILISATION DE TEXTES DOCUMENTAIRES CHEZ LES ÉLÈVES DE 3e ET 4e ANNÉES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

COMME EXIGENCE DE LA

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SUZANNE JODOUIN

MAI 1986

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ceux qui, par leur collaboration à divers titres, ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

Je désire spécialement remercier M. Jean-Yves Boyer, mon tuteur, expert dans le domaine de la compréhension en lecture, qui m'a guidée avec constance et qui m'a communiqué son ardeur au travail.

Je veux remercier deux directeurs d'écoles qui m'ont ouvert leurs portes: Madame Léona Matthews de l'école Ste-Élisabeth (C.S.C.) ainsi que Monsieur Jean-Guy Roy de l'école Riviera (C.S.C.). Monsieur Gérard Gratton de l'école Jean-de-Brébeuf (C.S.D.H.) et Monsieur Philippe Lapointe de l'école St-Médard (C.S.A.) ont un droit spécial à ma gratitude, puisque c'est dans leurs écoles que le matériel didactique a été utilisé avec les élèves.

Mesdames Gisèle Gaudreau (école St-Médard), Murielle Guèvremont et Pauline Hébert (école Riviera) ainsi que Carmelle Lanoix (école Ste-Élisabeth) ont eu la gentillesse de me permettre l'accès à leurs classes en vue de l'établissement d'un groupe-témoin.

Je suis particulièrement reconnaissante à l'endroit de Madame Marie-Berthe Richard (école St-Médard) qui a utilisé le matériel et collaboré étroitement à son évaluation et à sa mise au point. Mesdames Diane Dussiaume et Jacqueline Renaud ont droit à des remerciements particuliers pour m'avoir prêté leur classe tout en collaborant à la mise au point du matériel.

Monsieur Georges Goulet, responsable du programme de maîtrise en éducation, m'a aidée de ses précieux conseils et de ses encouragements.

Madame Diane Pépin, auxiliaire de recherche et responsable de la didacthèque à l'U.Q.A.H., m'a à plusieurs reprises fait profiter de sa collaboration à la fois pour la documentation bibliographique et pour les entrevues avec les élèves.

Mademoiselle Claire Gagnon et Madame Francine Côté ont contribué à l'édition de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

page

REMERCIEMENTS ii
TABLE DES MATIERES iv
LISTE DES TABLEAUX vii

I. ÉNONCÉ DE LA PROBLEMATIQUE 1
1.1 Situation professionnelle 1
1.2 Point de départ 2
1.3 Observations 2
1.4 Diagnostic 5
1.5 Buts de la recherche 6
1.6 Processus de résolution de problème 7
1.6.1 Système d'intervention 7
1.6.1.1 Définitions opérationnelles 8
1.6.1.2 Définition fondamentale du système d'intervention 9
1.6.2 Vision du monde 14
1.6.2.1 La nature humaine 14
1.6.2.2 Le système éducatif contemporain 15
1.6.2.3 Le processus d'éducation/apprentissage 16
1.6.3 Vision du monde et SYSTÈME D'INTERVENTION . 19

2. CADRE THÉORIQUE 22
2.1 Modèles de lectures 22
2.2 Grammaire du texte 23
2.2.1 Description du modèle de Kintsch 24
2.2.2 Description du modèle de Meyer 25
2.2.3 Taxonomie de Kintsch et Meyer 26
2.2.4 Technique du "mapping" 27
2.3 Les outils théoriques et leur intégration à la pratique 27
2.4 Limite de la recherche 29

3. MÉTHODOLOGIE 30
3.1 Caractéristiques générales de la démarche 30
3.2 La démarche 30
3.3 Ressources matérielles 32
3.3.1 Les textes 32
3.3.2 Le matériel 34
3.3.3 Les contrôles 36
3.3.3.1 Les tests 36
3.3.3.2 L'évaluation des comptes rendus 37
3.3.3.3 Les grilles d'évaluation 38
3.4 Ressources humaines 40
3.5 Les influences dominantes 41
3.5.1 Le SYSTÈME D'INTERVENTION 41
3.5.2 Ma vision du monde de l'éducation 45
3.5.3 Le modèle théorique 46

4. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 43
4.1 Déroulement technique 43
4.2 Retombées dues au SYSTÈME D'INTERVENTION modifié ... 50
4.3 Réflexions sur ma vision du monde en rapport avec le vécu de cette recherche 56

BIBLIOGRAPHIE 58

ANNEXE I Bibliothèque des élèves 60
ANNEXE II L'analyse du discours comme voie d'accès au texte documentaire 67
ANNEXE III Textes des tests 281
ANNEXE IV Procédure d'évaluation 285
ANNEXE V Unités de notation 288
ANNEXE VI Grilles d'évaluation 296
ANNEXE VII Tests de contrôle après la 2e partie 311
ANNEXE VIII Tableaux des résultats 320

LISTE DES TABLEAUX

page

Schéma du système d'intervention 10

tableau 1: Écarts entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au pré-test et au post-test 49

tableau 2: Écarts entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental 51

tableau 3: Écarts entre le pré-test et le post-test pour le groupe contrôle 51

1. ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Situation professionnelle

L'équipe pédagogique du PPMF de l'U.Q.A.H. constituée du directeur, des professeurs, des agents de recherche, de la bibliotechnicienne et du personnel de soutien dispense des cours de perfectionnement aux maîtres de français et vise à parfaire ce perfectionnement par la recherche dans le milieu scolaire.

Depuis février 1982, j'occupe le poste d'agent de recherche. À ce titre, j'ai le mandat de rechercher des solutions aux problèmes vécus dans le milieu scolaire au niveau de l'enseignement du français, problèmes dont l'étude est approuvée et subventionnée par le Ministère. À partir de septembre 1983, mon travail a consisté plus précisément à assister M. Jean-Yves Boyer, professeur au PPMF, dans un de ses projets approuvés par la D.G.E.R.U.

Au moment où j'ai commencé à travailler avec M. Jean-Yves Boyer, ce chercheur avait déjà constaté, dans le cadre d'une recherche antérieure sur l'apprentissage du français dans la classe de sciences de la nature, que les élèves de 3e année éprouvaient une difficulté particulière à lire des textes documentaires. La D.G.E.R.U. avait déjà approuvé un avant-projet de recherche qui permettrait à M. Boyer de vérifier ses hypothèses et de proposer une solution au problème. Je définirais mon rôle dans la présente recherche en disant que je me suis intéressée à cette problématique pour satisfaire à la fois aux exigences de mon travail au PPMF et à celles de la recherche que je devais mener à l'intérieur de mon programme de maîtrise en éducation.

Au départ, j'ai assimilé le cadre théorique déjà esquissé par M. Boyer lors de la présentation de l'avant-projet à la D.G.E.R.U. et je l'ai intégré, adapté et modifié par la suite. M. Boyer qui a aussi été mon tuteur dans cette recherche, m'a permis de prendre toutes les initiatives quant à la méthodologie utilisée, à l'élaboration et à l'expérimentation du matériel didactique.

Enfin, lorsque j'utiliserai le "nous" dans ce mémoire ce sera pour tenir compte de la collaboration de M. Boyer qui m'a laissée mener ma recherche tout en me guidant et en m'assistant dans mon cheminement. De plus, l'auteur de ce mémoire se désignera par l'expression "le chercheur".

1.2 Point de départ

C'est en observant des élèves du primaire en situation de lecture que j'ai pris connaissance de la problématique qui a motivé ma démarche de recherche. Au début de l'automne 1983, j'ai eu l'occasion d'observer systématiquement les élèves dans deux salles de classe de l'école St-Médard de la Commission Scolaire d'Aylmer, en situation de lecture de textes de type documentaire afin de cerner l'origine de la difficulté de compréhension. Ce problème m'apparaissait capital étant donné l'importance et l'usage qui se fait des textes de type documentaire dans l'apprentissage scolaire. De plus, au moment où je constatais la difficulté de lecture des élèves, je me rendais compte qu'il existait peu de matériel destiné à familiariser l'élève avec la structure d'un texte documentaire.

1.3 Observations

En partant de l'idée que le texte documentaire est en soi plus difficile d'accès pour les élèves de 3e année que le texte narratif[1], j'ai cherché avec M. Boyer à déterminer les facteurs qui contribuent à le rendre moins accessible à l'élève.

Dans un premier temps, nous avons examiné les textes documentaires destinés à l'élève de 3e année en les comparant à des textes narratifs.[1] Par comparaison avec le texte narratif, on retrouve dans le documentaire des sujets plus universels et, par conséquent, plus abstraits. Au lieu de correspondre à des points précis et successifs du déroulement temporel, le temps des verbes est souvent conforme à un présent "détemporalisé".

De plus, il nous a semblé que le texte documentaire contient une plus grande densité d'informations et s'articule à partir de relations logiques (causales, consécutives, concessives, oppositionnelles, etc.) manifestées dans la syntaxe et dans la structure implicite ou explicite de l'ensemble du texte.[1] Le texte narratif, en revanche, présente les événements dans une trame temporelle linéaire qui présente une succession d'événements assez facilement prévisibles pour le jeune lecteur.

---

1. Taylor, B.M., (1982), Text structure and children's comprehension and memory for expository material. Journal of Educational Psychology, 74, 323-340.

Par ailleurs, notre analyse de textes nous a amenés à constater une grande variété de textes du type documentaire au sein desquels on trouve tout un éventail non seulement de contenus mais aussi de formes allant du texte documentaire-type (abstrait, à structure logique, à grande densité d'informations) au documentaire apprêté sous forme de récit où l'information est diluée dans une trame narrative qui n'est qu'un prétexte à instruire.

Pour l'observation méthodique du comportement des élèves à l'égard de ces textes, nous avons voulu présenter aux élèves des textes où les facteurs de lisibilité relatifs aux mots et aux phrases étaient équivalents, afin de vérifier si les sources de difficultés rencontrées par les élèves ne proviendraient pas de façon significative de la structure même du texte[2].

Trente-deux élèves de deux classes de 3e année de l'école Pie XII de la Commission Scolaire Haute-Gatineau ont eu à lire deux textes de type documentaire afin d'en rendre compte. Ces textes, tirés d'albums documentaires, ont été modifiés de façon à ce qu'ils comportent une longueur égale de mots et de phrases. De plus, ils étaient à peu près égaux du point de vue de la complexité des phrases et de la difficulté du vocabulaire.

Les deux textes, l'un portant sur l'hibernation et l'autre sur la coccinelle, étaient cependant de structure différente. Le texte La coccinelle, dont la structure était suffisamment flexible pour qu'on puisse sans inconvénient

---

2. Spiro, R.J., & Taylor, B. M. (1983). On investigating children's transition from narrative to expository discourse: Toward a multi-dimensional psychological classification of texts. Dans R. Tierney, J. Mitchell, P. Anders, (éd.), Understanding reader's understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

inverser les 2e et 3e paragraphes, comportait une seule séquence logique de type causal. La plus grande partie du texte consistait en une juxtaposition d'éléments descriptifs. Par contre, l'autre texte décrivant le processus de l'hibernation comportait un réseau de relations causales et temporelles relativement complexe. Pour comprendre sa lecture et bien en rendre compte, l'élève devait être capable de saisir la structure de l'ensemble du texte.

Nous avons mesuré la quantité d'idées retirées du texte à partir d'une liste d'unités de contenu que nous avions préparée à l'avance.

Les résultats des élèves se sont avérés plus faibles pour le texte sur l'hibernation. On pouvait donc supposer que

a) la structure du texte sur la coccinelle était plus accessible à l'élève, puisqu'il en avait mémorisé davantage les éléments de contenu;

b) lorsque l'enfant était incapable de saisir la cohérence globale du texte, son compte rendu était faible ou nul;

c) les élèves qui ont obtenu les résultats les plus élevés sont ceux qui, dans l'ensemble, ont rendu compte des relations logiques et temporelles dans le déroulement du texte.

1.4 Diagnostic

Suite à ces observations, nous en sommes venus au diagnostic suivant:

A- Les sources de difficulté dans le texte

1) La difficulté de compréhension d'un texte par les élèves dépend, pour une part significative, de la structure du texte.

2) C'est dans le texte documentaire, par opposition au texte narratif, qu'on trouve habituellement les structures les plus difficiles d'accès pour les élèves.

3) Parmi les textes documentaires, la difficulté varie en fonction de la complexité de la structure et de la nature des opérations intellectuelles que sa saisie implique.

B- Les sources de difficulté du point de vue de l'élève

Deux explications nous apparaissaient plausibles.

1) L'élève a eu des contacts moins fréquents avec certains types de textes tant à l'oral, qu'à l'écrit. Il a besoin d'être familiarisé avec certains types de structures textuelles.

2) L'élève est moins disposé, du point de vue développemental, à saisir certains types de relations logiques ou temporelles. Il a besoin d'outils qui combleront l'écart cognitif entre son langage spontané et celui du texte.

1.5 Buts de la recherche

J'avais donc formulé l'hypothèse que s'il était possible d'aider les élèves à mieux saisir la structure d'un texte, ils retireraient plus d'informations de

leurs lectures. S'il existait déjà des outils didactiques s'appliquant à aider l'enfant à comprendre le schème d'un texte narratif, peu de matériel avait été créé pour amener l'élève à saisir la structure de textes documentaires. Afin de familiariser l'enfant avec cette structure de textes plus difficiles et de l'amener progressivement à la compréhension des relations logiques et temporelles qui relient les éléments d'un texte, je désirais élaborer, avec la collaboration de M. Boyer, d'enseignantes et d'élèves de 3e année, un matériel didactique spécifique comprenant des activités ou des jeux de manipulation sensorielle (tactile, visuelle, auditive), des activités d'identification, de classification et d'exploration. Ainsi, en visualisant la structure des textes documentaires et en la rendant aussi concrète que possible, elle pourrait devenir plus accessible aux élèves du primaire.

Cette recherche s'intéressait non seulement à la production mais aussi à l'évaluation d'outils didactiques qui aideraient les enseignantes et les élèves à solutionner un problème pratique d'enseignement et d'apprentissage. En poursuivant ce but, j'ai pris en compte les contraintes que m'imposait le programme de français ainsi que celles qui ont surgi des interactions entre les personnes impliquées dans cette recherche.

1.6 Processus de résolution de problème

1.6.1 Système d'intervention

Pour décrire la situation problématique qui m'intéressait, j'ai choisi d'utiliser le paradigme systémique qui reflète ma façon globaliste de concevoir

le monde. Cette approche ne permettait de tenir compte de la multiplicité des éléments impliqués dans cette recherche, de leur organisation, de leurs structures, et des liens qui existent entre eux.

1.6.1.1 Définitions opérationnelles

SYSTEME : L'ensemble des éléments perçus comme interdépendants qui deviennent fonctionnels dans une transformation visée parce qu'ils jouent un rôle essentiel.

SYSTÈME D'INTERVENTION:

Le système créé par le chercheur pour produire le changement ou la transformation qu'elle visait. Ses composantes pouvaient être elles-mêmes des systèmes; mais lorsque le chercheur les incluait comme éléments fonctionnels dans son système d'intervention, ils (les systèmes) devenaient des sous-systèmes.

SOUS-SYSTÈME:

Les systèmes définis par rapport au système plus général (le système d'intervention) qui convenaient à la transformation.

NOTE: Pour éviter la répétition des mots système et sous-système dans la section 1.6.1.2, les mots écrits en lettres majuscules sont des systèmes et ceux en caractères gras sont des sous-systèmes.

1.8.1.2 Définition fondamentale du système d'intervention

En m'inspirant de certains concepts de la théorie des systèmes de D.S. Smyth et de P.B. Checkland[3] et du document de Paul Prévost, Le diagnostic-intervention: une approche systématique au diagnostic organisationnel et à la recherche-action[4], j'ai fait une étude systématique du problème. La représentation graphique du SYSTÈME D'INTERVENTION[5] que j'ai élaboré, incorporait les sous-systèmes que je jugeais nécessaires à son existence.

Étant donné la complexité du problème[6], ce modèle a servi à expliquer le but du SYSTÈME D'INTERVENTION ainsi que certaines relations et interactions entre ses diverses composantes. Ces composantes incluaient les agents (les chercheurs et les enseignantes), les clients (les élèves), l'environnement et la cible visée par cette recherche. Cette structure d'encadrement m'a permis de définir les limites de la recherche et de dégager les cadres théoriques et méthodologiques qui m'ont guidée dans mon action.

Le système PPMF (Programme de Perfectionnement des maîtres en français) de l'Université du Québec à Hull constituait mon milieu de travail. Dans ce système, j'entrais en contact avec tous les sous-systèmes. En tant qu'agent de recherche, mon travail me situait dans le sous-système **recherche**.

---

3. Smyth, D.S., & Checkland, P.B. (1976). Using a systems approach: The structure of root definitions. Journal of Applied Systems Analyses, 5, 75-83.
4. Prévost, P., (1983). Le diagnostic-intervention: une approche systématique au diagnostic organisationnel et à la recherche-action. LEER, Chicoutimi.
5. Représenté par le schéma à la page suivante.
6. Se référer à la problématique.

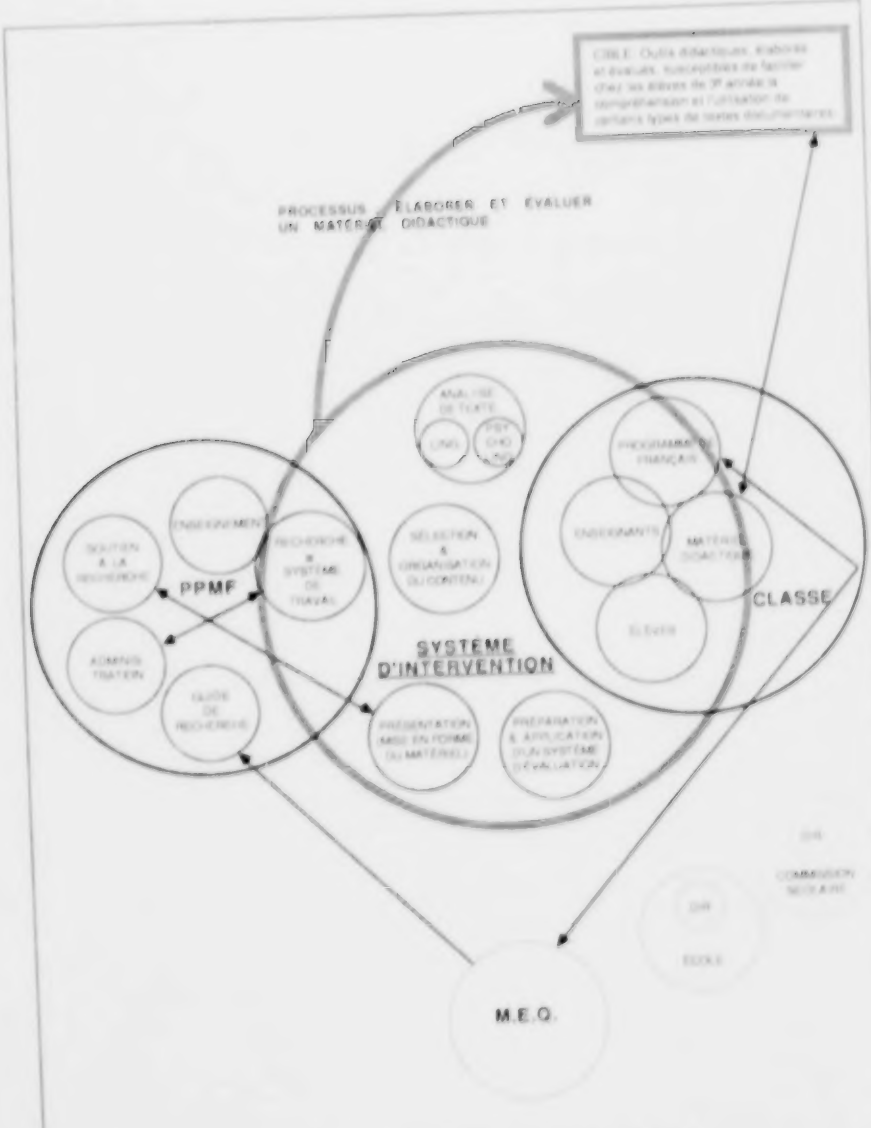


SCHÉMA DU SYSTÈME D'INTERVENTION

Enseignement et **recherche** étaient intimement liés puisque les professeurs du PPMF puisaient les problématiques qui faisaient l'objet de leur recherche dans la formation dispensée aux maîtres de français tout comme dans les contacts fréquents qu'ils avaient avec eux et leurs élèves en salle de classe[7].

Ces projets devaient, en premier lieu, rencontrer l'assentiment de **l'administration**, première instance d'approbation, chargée d'interpréter le Guide du M.E.Q. en ce qui concernait les aspects financiers et l'orientation de la recherche.

Le sous-système **soutien à la recherche** assistait le chercheur en s'occupant de l'achat des livres et de la mise en forme du matériel créé par le chercheur.

Le SYSTÈME D'INTERVENTION qui m'intéressait dans cette recherche était étroitement lié non seulement au système PPMF, qui fournissait en grande partie les ressources nécessaires à l'action, mais de plus, il pénétrait dans le système CLASSE (enseignement/apprentissage) où il trouvait ses agents, ses clients et son milieu d'intervention.

Notons ici que le chercheur avait décidé de placer hors du SYSTÈME D'INTERVENTION mais dans son environnement, les COMMISSIONS SCOLAIRES, les ÉCOLES et le M.E.Q. (illustrés par des cercles pointillés) car bien qu'ils

---

7. Le système MEQ est représenté par le guide La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement. Il exigeait des chercheurs qu'ils observent et interviennent dans le système classe afin de découvrir et de fournir des solutions concrètes à des problèmes pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

qu'ils pouvaient avoir une incidence sur le SYSTÈME D'INTERVENTION, ces systèmes ne jouaient cependant pas un rôle essentiel et direct dans la transformation visée. Du point de vue du chercheur, les COMMISSIONS SCOLAIRES et les ÉCOLES autorisaient, par le consentement de la **direction**, l'intervention du chercheur dans les salles de classe et la participation des **enseignantes** à la recherche. Quant au M.E.Q., il était hors d'atteinte du chercheur impliqué, mais approuvait néanmoins l'étude du problème à résoudre. Cependant, puisque le SYSTÈME D'INTERVENTION était un système ouvert et qu'il existait dans un environnement avec lequel il échangeait, les influences de part et d'autre demeuraient dynamiques.

Dans le système CLASSE, le SYSTÈME D'INTERVENTION s'intéressait à un aspect particulier: l'apprentissage de la lecture. L'enseignant doit viser, selon l'objectif du **programme de français** en lecture, à faire de l'élève un "bon lecteur". Or les textes de type informatif semblaient soulever de grandes difficultés d'apprentissage au primaire. Ce domaine particulier du livre documentaire avait été délaissé en ce qui concerne la recherche théorique et la production d'outils didactiques. La transformation visée par le SYSTÈME D'INTERVENTION se situait au niveau d'un **matériel didactique** nouveau susceptible de faciliter, chez les **élèves** de 3e année, la compréhension et l'utilisation de certains types de textes documentaires. Je souhaitais atteindre cette cible par un processus d'élaboration et d'évaluation de matériel didactique qui nécessiterait tout au long de cette recherche, l'interaction constante entre les chercheurs, les enseignantes et les élèves.

La transformation visée allait entraîner le recours à trois sous-systèmes conceptuels/instrumentaux.

1°- Le sous-système **analyse de texte** qui se définissait comme étant l'ensemble des modèles conceptuels produits par la recherche psycholinguistique pour décrire la structure des textes non narratifs, me permettrait d'élaborer une méthode destinée à distinguer les différents types de textes existant à l'intérieur de la catégorie des documentaires qui s'adressent aux enfants de 7 - 10 ans.

2°- C'est à partir de cet outil d'analyse (cf. l'intérieur du sous-système **sélection et organisation du contenu**, un ensemble cohérent d'activités et de jeux de lectures seraient créés pour amener progressivement l'élève à se familiariser avec les structures de textes documentaires.

3°- Un sous-système **évaluation** serait élaboré pour me permettre de réviser et corriger durant le stade expérimental les outils didactiques créés par les chercheurs avec la collaboration des enseignantes lors des activités du sous-système précédent. L'évaluation a eu pour objectif de mesurer l'efficacité du matériel en fonction de la cible visée.

Un autre sous-système, qualifié d'instrumental, a été celui qui concernait l'ensemble du processus de la **mise en forme du matériel**. Il était en étroite collaboration avec le **soutien à la recherche** du PPMF.

DANS le SYSTÈME D'INTERVENTION, et comme l'indiquait le schéma, les sous-systèmes ne se situaient pas les uns par rapport aux autres de façon linéaire et hiérarchisée, mais au contraire, ils étaient en interaction constante les uns avec les autres. Le lien dynamique qui existait entre les composantes du

La transformation visée allait entraîner le recours à trois sous-systèmes conceptuels instrumentaux.

1°- Le sous-système **analyse de texte** qui se définissait comme étant l'ensemble des modèles conceptuels produits par la recherche psycholinguistique pour décrire la structure des textes non narratifs, me permettrait d'élaborer une méthode destinée à distinguer les différents types de textes existant à l'intérieur de la catégorie des documentaires qui s'adressent aux enfants de 9 - 10 ans.

2°- C'est à partir de cet outil d'analyse qu'à l'intérieur du sous-système **sélection et organisation du contenu**, un ensemble cohérent d'activités et de jeux de lectures seraient créés pour amener progressivement l'élève à se familiariser avec les structures de textes documentaires.

3°- Un sous-système **évaluation** serait élaboré pour me permettre de réviser et corriger durant le stade expérimental les outils didactiques créés par les chercheurs avec la collaboration des enseignantes lors de. activités du sous-système précédent. L'évaluation a eu pour objectif de mesurer l'efficacité du matériel en fonction de la cible visée.

Un autre sous-système, qualifié d'instrumental, a été celui qui concernait l'ensemble du processus de la **mise en forme du matériel**. Il était en étroite collaboration avec **le soutien à la recherche** du PPMF.

DANS le SYSTÈME D'INTERVENTION, et comme l'indiquait le schéma, les sous-systèmes ne se situaient pas les uns par rapport aux autres de façon linéaire et hiérarchisée, mais au contraire, ils étaient en interaction constante les uns avec les autres. Le lien dynamique qui existait entre les composantes du

système venait du fait que le processus qui l'avait fait naître se déroulait dans le vécu et que la cible visée par ce processus était le fruit d'échanges et de concertations entre ses éléments constitutifs.

1.6.2 Vision du monde

J'ai réfléchi sur ma conception de l'homme et de l'éducation avant d'entreprendre cette recherche afin que ma démarche soit en harmonie avec mes convictions. Ce qui suit est le fruit de ma réflexion nourrie par l'expérience vécue.

1.6.2.1 La nature humaine

La réalité humaine ne se laisse pas encadrer dans des systèmes logiques impeccables. Toute définition d'une personne est une représentation incomplète. L'Autre est imprévisible et différent de moi parce qu'il est libre. En assumant l'énoncé d'une définition de l'Autre, je ne lui rends pas justice puisque je le réduis à un objet défini de l'extérieur. La justice serait de laisser émaner de l'autre une définition à partir de sa présence même.

L'homme a besoin de justifier le sens de son existence, et doit prendre sa vie en main. Même s'il est fait, en quelque sorte, des décisions qu'il a prises, il peut plus que ce qu'il est déjà, il peut moins que ce qu'il sera demain: c'est là toute la richesse et toute la force de son pouvoir sur sa destinée. L'homme est un organisme dynamique, en évolution. Étant donné son interaction constante avec l'environnement, avec les éléments constitutifs de cet environnement, cette

évolution va être marquée par la qualité positive ou négative des expériences résultant de cette interaction. L'homme est, lui aussi, dans les faits un des éléments d'un système plus vaste et global.

Chaque homme étant différent, chacun aura sa propre conception du monde. L'expérience vécue n'est pas la même pour chacun, elle est unique.

Nous sommes entourés de réalités humanisées. Nous vivons dans un monde de culture. Chacun voit la réalité à sa façon et c'est à l'intérieur de ce que je veux réaliser que les choses acquièrent du sens. Le danger est qu'on est porté à inclure dans nos projets des personnes réduites à l'état de choses que l'on jette quand elles ne servent plus. Les personnes ont un sens en elles-mêmes, elles ne méritent pas d'être "chosifiées".

Puisque tout homme est un être unique, il n'y a de relation véritable que s'il y a relation entre deux moi (deux sujets). Se mettre en relation avec quelqu'un, c'est lui ouvrir mon choix de vie et accueillir le sien en vue de promouvoir la réalisation de nos choix respectifs.

1.6.2.2 Le système éducatif contemporain

L'homme du 20e siècle a une fenêtre largement ouverte sur le monde. Des événements politiques qui prennent aujourd'hui une dimension planétaire aux petits faits locaux qui affectent notre groupe social le plus proche, tout nous est désormais donné dans l'instant, grâce à l'extraordinaire souplesse d'un réseau de communications en constant essor. Dans cette perspective, les relations qui existent entre l'environnement et le système éducatif sont évidentes et elles

jouent un rôle essentiel dans le développement de ce système et de ses constituantes.

Dans notre société moderne, c'est donc une conception dépassée que de croire que le professeur est l'unique détenteur du savoir et que son rôle principal est de tenter de transmettre des informations aux élèves. Le "savoir" est devenu tellement vaste qu'il ne peut être détenu par un maître. D'autre part, ce savoir lui-même est sans cesse renouvelé par les connaissances, les découvertes nouvelles. L'enseignant ne peut plus prétendre détenir un savoir permanent. Ainsi une école qui se veut réaliste, devra préparer l'individu à s'adapter constamment à un monde en évolution. En se préoccupant d'abord d'apprendre à l'enfant à apprendre, l'école favorisera une adaptation continue qui préparera l'enfant à faire face aux contingences de l'existence, à résoudre les problèmes véritables qui en résultent.

Il résulte de cette vision que l'échange s'établissant entre le système éducatif et l'environnement a pour effet de produire un enrichissement bénéfique à chacun.

1.6.2.3 Le processus d'éducation/apprentissage

L'école telle qu'elle existe aujourd'hui, est responsable de la planification du processus d'éducation/apprentissage organisé. L'intervention éducative en milieu scolaire peut se définir comme étant "la manipulation planifiée du programme, du milieu, des connaissances, des activités et des agents d'éducation

en vue de provoquer chez le sujet le changement intentionnel[8]. Derrière toute action éducative se dressent des valeurs qui définissent le modèle d'homme et de société que l'organisation de l'éducation ou l'école veut produire. On retrouve exprimées dans le livre orange du Ministère de l'Éducation[9] les options fondamentales que le système scolaire québécois assume en matière d'éducation. Ses finalités peuvent se résumer par le développement de la personne intégrale.

Conscient de sa mission, l'éducateur désireux d'être un agent efficace du changement, s'interroge sur les finalités de son intervention pour la justifier et l'orienter. À partir de sa conception de la nature de l'apprentissage, du rôle de l'apprenant, des conditions optimales d'un apprentissage profitable pour l'apprenant, du rôle des intervenants directs ou indirects dans le processus d'éducation/apprentissage, l'éducateur peut fixer les objectifs de son action éducative.

a) Nature de l'apprentissage

C'est un processus dynamique de découverte qui amène un changement de comportement chez l'individu. Confronté à un problème, l'homme recherche une réponse-solution. La découverte et l'émission de cette réponse vont constituer un apprentissage. Tout au long de sa vie, l'homme réalise quantité d'appren-

---

8. Notes de cours Développement de programmes et supervision pédagogique données par le professeur Georges L. Goulet, hiver 1984, texte inédit.

9. L'école québécoise, (1979). Éditeur officiel du Québec.

tissages spontanés. Le processus d'éducation/apprentissage planifie et organise les contingences de la modification du comportement chez l'individu.

b) Rôle de l'apprenant

L'apprenant est l'agent premier de ses apprentissages. Par sa propre activité, l'apprenant vit des expériences qui le transforment. Activé par un besoin, il agit pour rétablir l'équilibre perdu et pour se réadapter à son milieu.

Conditions optimales d'un apprentissage profitable pour l'apprenant

Il faut que:

- les apprentissages visés soient signifiants pour l'apprenant, qu'ils soient représentatifs de ses préoccupations et reliés à des situations réelles de vie;
- l'enseignement soit organisé en fonction du développement de l'apprenant et que la progression des apprentissages soit planifiée de façon à en permettre, la plupart du temps, sa réussite;
- l'enseignement soit organisé en fonction des objectifs généraux assignés à l'éducation et basé sur des objectifs pédagogiques précis;
- les ressources humaines et matérielles soient convergentes;
- l'acte d'apprentissage se déroule dans des conditions optimales d'un climat de confiance et de respect mutuel.

c) Le rôle des intervenants directs et indirects dans le processus d'interaction/apprentissage

intervenant direct:

C'est un animateur qui planifie et organise l'enseignement et qui guide l'apprenant. L'enseignant définit les objectifs concrets de son enseignement, il élabore et aménage les contextes nécessaires à l'activité éducative, il intervient pour stimuler et soutenir l'intérêt des apprenants.

Dans la planification de l'acte d'apprentissage, l'enseignant devrait tenir compte à la fois des contingences du programme, des ressources personnelles de l'enfant et de l'équilibre de son développement. Sa vision se voudrait globale, c'est-à-dire tenant compte de l'interaction de tous les éléments intervenant directement ou indirectement dans la réalité quotidienne de l'enfant à l'école de même qu'aux effets de ces interactions sur l'enfant et à leurs conséquences sur l'apprentissage.

intervenants indirects:

Ce sont toutes personnes ayant un rôle à jouer dans le contexte de l'apprentissage à l'exclusion de l'enseignant considéré comme intervenant direct. Toutes les actions des intervenants doivent converger vers la réalisation de la mission éducative.

1.6.3 Vision du monde et SYSTÈME D'INTERVENTION

Ma vision du monde s'alliait bien avec l'approche systémique qui me

permettait de concevoir le monde de façon globalisée. Les personnes, les événements, les objets étaient reliés entre eux et faisaient partie d'un ensemble plus grand, chacun des éléments avait un impact sur le comportement ou la performance du tout. Si j'ai choisi le paradigme systémique pour décrire la situation problématique qui m'intéressait c'est parce que cette approche tenait compte à la fois de la dimension subjective du problème et de l'ensemble des facteurs qui intervenaient dans la transformation visée. Tous les éléments engagés dans la poursuite de l'objectif de cette recherche étant reliés, le paradigme systémique était, en ce sens, compatible avec la démarche que j'ai utilisée tout au long du projet.

Dans le système d'éducation/apprentissage, ma vision du monde correspondait à la pédagogie du nouveau programme de français qui favorise un mode d'apprentissage centré sur le dynamisme et la globalité de l'enfant. Dans cette perspective, le matériel didactique que j'ai élaboré, avec la collaboration de M. Boyer, devait être pratique et significatif pour l'enfant. Il devait tenir compte de la diversité des niveaux et des rythmes d'apprentissage des élèves, et de leur façon concrète, active et globaliste d'apprendre.

Le cadre théorique qui sera présenté au chapitre suivant était également fondé sur une conception holistique du processus d'apprentissage. Les modèles dont les chercheurs se sont inspirés, tant en lecture qu'en analyse de texte, tenaient compte de plusieurs facteurs qui opèrent en interaction.

Ma vision du monde s'est avérée compatible avec la démarche que j'ai

entreprise dans le cadre de cette recherche. En fournissant à l'enfant les outils didactiques en lecture, je visais à l'aider à devenir un lecteur autonome et efficient. Cet objectif a permis à l'enfant de mieux entrer en relation avec son environnement et d'interagir avec lui de façon à ce que, je l'espère, il en a retiré des expériences positives qui ont favorisé le développement de ses potentialités.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Modèles de lecture

Mon travail se situe dans le domaine de la compréhension en lecture. La recherche en ce domaine a produit une somme considérable de publications. Toutefois, la divergence des modèles théoriques qui tentent d'expliquer le processus de lecture se polarise autour de deux classifications établies à partir de perspectives psycholinguistiques: les modèles de type ascendant et descendant (en américain "Bottom up" et "Top bottom").

Le postulat des modèles ascendants est que le lecteur, entièrement dépendant du texte, identifie d'abord les mots pour ensuite, par un processus de type algorithmique, construire le sens. Le point de départ du processus est le stimulus visuel. D'autre part, les modèles descendants accordent une importance limitée au stimulus visuel. Ils stipulent que le lecteur se sert de ses connaissances acquises pour créer le sens du texte. Avant d'entreprendre sa lecture, le lecteur a déjà une idée du texte et en lisant il vérifie ses hypothèses.

J'ai opté pour les modèles qui s'inspirent à la fois des modèles de type ascendant et descendant: les modèles interactifs. Ces modèles, souples et variés, décrivent la lecture comme un processus où divers niveaux d'analyse opèrent en interaction. Le lecteur utilise différentes stratégies selon l'information contextuelle ou visuelle qu'il rencontre. Ces modèles mettent l'accent sur les processus de compréhension en cause dans l'acte de lire en accordant un rôle moindre à la perception visuelle. À partir de certains indices que le lecteur connaît de la

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Modèles de lecture

Mon travail se situe dans le domaine de la compréhension en lecture. La recherche en ce domaine a produit une somme considérable de publications. Toutefois, la divergence des modèles théoriques qui tentent d'expliquer le processus de lecture se polarise autour de deux classifications établies à partir de perspectives psycholinguistiques: les modèles de type ascendant et descendant (en américain "Bottom up" et "Top bottom").

Le postulat des modèles ascendants est que le lecteur, entièrement dépendant du texte, identifie d'abord les mots pour ensuite, par un processus de type algorithmique, construire le sens. Le point de départ du processus est le stimulus visuel. D'autre part, les modèles descendants accordent une importance limitée au stimulus visuel. Ils stipulent que le lecteur se sert de ses connaissances a priori pour créer le sens du texte. Avant d'entreprendre sa lecture, le lecteur a déjà une idée du texte et en lisant il vérifie ses hypothèses.

J'ai opté pour les modèles qui s'inspirent à la fois des modèles de type ascendant et descendant: les modèles interactifs. Ces modèles, souples et variés, décrivent la lecture comme un processus où divers niveaux d'analyse opèrent en interaction. Le lecteur utilise différentes stratégies selon l'information contextuelle ou visuelle qu'il rencontre. Ces modèles mettent l'accent sur les processus de compréhension en cause dans l'acte de lire en accordant un rôle moindre à la perception visuelle. À partir de certains indices que le lecteur connaît de la

langue, du code et du monde, il se fait une idée générale de ce qu'il croit trouver dans le texte. Il vérifie ensuite ses hypothèses de départ.

2.2 Grammaire du texte

En lecture, la complexité du texte est un facteur important. Des formules de lisibilité telles que celles préconisées par Bamberger et Rabin (1984) [10], nous permettent de déterminer si les mots et les phrases du texte conviennent à un enfant d'un âge donné. Mais on oublie souvent d'analyser la façon dont l'information est structurée. La notion de schème élaborée par Bartlett (1932) [11] et la psychologie cognitiviste et constructiviste influencée par la sémantique générative, ont servi à développer, aux États-Unis, la grammaire du discours. Cette dernière qui se situe dans le cadre général des modèles interactifs nous fournit des techniques pour analyser la structure d'un texte.

Deux modèles de grammaire du discours ont influencé notre élaboration du modèle théorique: l'analyse propositionnelle de Walter Kintsch [12] et la méthode de Bonnie Meyer [13]. Tous deux utilisent l'analyse propositionnelle comme moyen de dégager la structure textuelle et s'appuient en bonne partie sur

---

10. Bamberger, R. & Rabin, A.T. (1984). New approaches to readability: Austrian research. The Reading Teacher, 37, 512-519.

11. Bartlett, F.C. (1932). Remembering. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

12. Kintsch, A., & Van Dijk, T.A. (1978, septembre). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.

13. Meyer, B. J.F. (1975 b). The organisation of prose and its effects on memory. New York, American Elsevier Publishing Company.

la grammaire des cas de C.J. Fillmore [9]. Nous nous sommes limités à ces deux auteurs puisque les modèles qu'ils proposent peuvent s'appliquer à la variété de structures qu'on retrouve parmi les textes dits documentaires.

Les deux modèles de Kintsch et de Meyer visent spécifiquement la compréhension du texte par opposition à la reconnaissance des mots et des phrases. Ils analysent les textes au niveau de la macrostructure, c'est-à-dire au niveau des relations et des interactions entre des unités égales ou supérieures à la phrase.

2.2.1 Description du modèle de Kintsch

L'analyse propositionnelle de Kintsch suppose qu'il existe une base qui représente le sens du texte. Cette structure sous-jacente est comparée d'une liste ordonnée d'unités de sens. Chaque unité de sens ou proposition est constituée d'un prédicat et de un ou plusieurs arguments. C'est la hiérarchisation des propositions subordonnées les unes aux autres par chevauchement des arguments qui constitue la structure du texte. Les propositions dites thématiques se trouvent au sommet de la hiérarchie. À des niveaux divers, sont subordonnées des propositions qui se rattachent à une proposition de niveau supérieur. C'est donc à partir de la phrase que nous accédons à la structure générale du texte avec la méthode de Kintsch. Des données provenant d'expérimentations visant à vérifier la validité de son

---

9. Fillmore, C.J. (1968). The case for case. Dans E. Bach & R.J. Harms (éd.), Universals in Linguistic Theory (pp. 1-88). New York: Holt Rinehart & Winston.

[illegible] C. Fillmore 14. Nous nous sommes limités à ces deux auteurs [illegible] posent peuvent s'appliquer à la variété de [illegible] documentaires.

Les deux modèles de Kintsch et [illegible] visent spécifiquement la compréhension du texte par opposition à la reconnaissance des mots et des phrases. Ils analysent les textes au niveau de la macrostructure, c'est-à-dire au niveau des relations et des interactions entre des unités égales ou supérieures à la phrase.

2.2.1 Description du modèle de Kintsch

L'analyse propositionnelle de Kintsch suppose qu'il existe une base qui représente le sens du texte. Cette structure sous-jacente est composée d'une liste ordonnée d'unités de sens. Chaque unité de sens ou proposition est constituée d'un prédicat et de un ou plusieurs arguments. C'est la hiérarchisation des propositions subordonnées les unes aux autres par chevauchement des arguments qui constitue la structure du texte. Les propositions dites thématiques se trouvent au sommet de la hiérarchie. À des niveaux divers, sont subordonnées des propositions qui se rattachent à une proposition de niveau supérieur. C'est donc à partir de la phrase que nous accédons à la structure générale du texte avec la méthode de Kintsch. Des données provenant d'expérimentations visant à vérifier la validité de son

---

14. Fillmore, C.J. (1968). The case for case. Dans E. Bach & R.J. Harms (éd.), Universals in Linguistic Theory (pp. 1-88). New York: Holt Rinehart & Winston.

modèle démontrent que les propositions de niveau supérieur sont plus fréquemment rappelées par les lecteurs que les propositions qui occupent un rang inférieur dans la hiérarchie de la structure du texte [15].

2.3.2 Description du modèle de Meyer

Selon Meyer, la structure du contenu explicite la hiérarchie des idées qui se trouvent dans le texte et elle précise, de plus, les relations qui existent entre ces idées. Ces relations ("labels") se classent en deux catégories: les relations de rôles et les relations rhétoriques. Les relations de rôles sont utilisées pour décrire le type de relation qu'un prédicat lexical introduit entre des "arguments", c'est-à-dire les mots-contenus et leurs relations entre eux. Les relations rhétoriques se situent habituellement au niveau supérieur de la structure du contenu et servent à relier entre elles les idées secondaires. Ces relations rhétoriques peuvent prendre la forme d'une proposition de surface qui permet de joindre ensemble des segments d'un texte plus grands que des segments d'une phrase simple et les arguments sont souvent d'autres propositions représentées par des phrases ou des paragraphes dans le texte.

Suite aux expérimentations de son modèle, Meyer note, comme Kintsch, une corrélation élevée entre la possibilité de rappel et le niveau

---

15. Kintsch, W. (1977b). Reading comprehension as a function of text structure. Dans A.S. Reber & D.L. Scarborough (ed.), Toward a psychology of reading. The proceedings of Curry conferences (pp. 227-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

hiérarchique des éléments dans la structure du texte [16].

Le modèle de Meyer ressemble à celui de Kintsch sauf que chez Meyer la structure est fondée sur les prédicats rhétoriques, c'est-à-dire sur les relations logiques entre les propositions, plutôt que sur le chevauchement des arguments. Les deux modèles arrivent à des résultats convergents dans la pratique.

2.2.3 Taxonomies de Kintsch et Meyer

Kintsch et Meyer ont tenté tous les deux de regrouper les textes en types de discours afin d'établir une taxonomie des textes de type documentaire. Kintsch [17] distingue huit types de discours alors que la taxonomie de Meyer [18] peut se ramener à cinq types généraux. Ces types de discours correspondent à une superstructure ou à un plan général qui organise l'ensemble du texte. Quoique les taxonomies proposées par Kintsch et Meyer ne soient pas entièrement objectives ni très explicites, elles m'ont fourni un outil de réflexion pour établir ma propre mini-typologie simplifiée de textes s'adaptant au niveau développemental du groupe d'élèves qui m'intéressait.

---

16. Idem

17. Kintsch, W. (1982). Text representations. Dans W. Otto & S. White (éd.), Reading expository material (pp. 87-101). New York, Academic Press.

18. Meyer, B.J.F. (1985 b). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. Dans B.K. Britton & J.B. Black (éd.), Understanding expository text (pp. 11-64) Hillsdale, N.J: Erlbaum.

2.2.4 Technique du "mapping"

Les modèles de Kintsch et de Meyer ont l'avantage d'être souples en ce sens qu'ils sont applicables à tous les genres de textes. Ils ont donc servi d'outils pour dégager la structure de textes documentaires. Ils comportaient cependant l'inconvénient de conduire à des descriptions de textes trop élaborées pour les besoins de cette recherche.

Par contre, à cause de sa simplicité, la technique du mapping de Merritt, Prior et Grugeon [19] m'a semblé plus facile d'application tout en étant, elle aussi, orientée vers le contenu sémantique. Cette technique permet de reconstituer la structure du texte en utilisant des représentations visuelles pour indiquer les relations existant entre les unités de contenu. Ces relations sont les suivantes: 1) relation entre un concept et l'exemple qui le représente; 2) relation entre un concept et ses caractéristiques; 3) relation entre un concept et sa définition; 4) relation de succession temporelle et 7) relation de comparaison. Cette technique favorise la participation active de l'élève en l'amenant à visualiser le contenu du texte par sa représentation sous forme de schéma.

2.3 Les outils théoriques et leur intégration à la pratique

Pouvons-nous concilier des modèles théoriques de la lecture avec des

19. Merritt, J., Prior D., & Grugeon, D. (1977). Developing independance in reading. Milton Keynes, England: The Open University Press.

situations concrètes d'enseignement? Un texte de J.B. Biggs [20] nous permet de réfléchir sur cette question que je viens de formuler.

Selon Biggs, la relation qui existe entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'apprentissage est "métaphorique", c'est-à-dire: **parallèle, analogue** et **occasionnelle**. Entre la pratique pédagogique et la théorie il n'y a pas de relations directes et nécessaires. Plusieurs méthodes différentes peuvent s'inspirer du même concept théorique, et en ce sens, les deux domaines de la théorie et de la pratique sont parallèles. L'analogie suppose qu'il y a des similitudes entre les objets essentiellement différents (mais cela ne signifie pas cependant qu'il y a identité). L'enseignement vise des individus particuliers alors que la théorie a une portée plus générale.

Le mot occasionnel peut être utilisé pour représenter une idée qu'on retrouve dans le texte de Biggs, celle du caractère particulier, immédiat, concret des problèmes rencontrés dans la pratique pédagogique comparativement à la variété des concepts auxquels l'enseignant peut faire appel pour répondre à un problème pratique rencontré dans sa fonction d'éducateur. Dans ces situations, d'ailleurs, l'enseignant fait souvent appel, en même temps, à plusieurs concepts théoriques. Cette réalité modifie en quelque sorte la signification des concepts isolés, à l'état pur.

Le concept de Biggs d'une "relation métaphorique" se situait bien dans le cadre de cette recherche. Alors que dans des recherches de type plus classique,

---

20. J.B. Biggs, (1976). Educology: The theory of educational pratice. Contemporary Educational Psychology, 1-3, 274-284.

on a tendance à isoler la théorie de la pratique, et la situation expérimentale du milieu ambiant, cette recherche nous a permis une mise en situation, une expérimentation de la théorie qui s'est confrontée aux réalités des éléments du système et à l'interaction de ces éléments entre eux.

2.4 Limite de la recherche

Dans le cadre de la présente recherche, le chercheur s'est limité à la forme III du processus de résolution de problème [21], c'est-à-dire au choix d'une solution. Le chercheur avait l'intention de poursuivre, après sa maîtrise, les phases d'implantation et d'évaluation, et de présenter un nouveau projet à la D.G.E.R.U. qui verrait la continuation pour les 5ème années de l'apprentissage amorcé par le projet actuel. Je ne pourrai pas réaliser cette ambition étant donné que le M.E.Q. ne subventionnera plus, dorénavant, les recherches du PPMF.

---

21. Programme de maîtrise en éducation (3421) (1981, février), pp. 49-51

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Caractéristiques générales de la démarche

L'objectif de cette recherche, rappelons-le, était d'élaborer et d'évaluer un matériel didactique qui serait utilisé pour amener progressivement l'élève de 3e année à mieux saisir la structure de textes de type documentaire.

Dans la méthodologie utilisée, j'ai voulu tenir compte à la fois des implications provenant du choix d'un cadre théorique assez rigoureux pour s'allier à une recherche scientifique et des éléments dynamiques intervenant dans le cadre d'une recherche menée dans un milieu ouvert (SYSTÈME D'INTERVENTION). En effet, ma réflexion théorique inspirée des travaux en psycholinguistique m'a conduite à utiliser une démarche qui visait à établir des données susceptibles d'apporter des innovations dans le domaine de la lecture des documentaires. Mais, en même temps, étant donné que chercheurs, enseignantes et élèves ont participé conjointement à l'atteinte de l'objectif, le chercheur a dû prendre en considération l'apport majeur de tous les éléments impliqués (SYSTÈME D'INTERVENTION) dans le déroulement de la recherche.

3.2 La démarche

La démarche suivante nous a permis d'atteindre l'objectif visé par la présente recherche.

1. Rencontres avec la direction et les enseignantes de deux écoles en vue de définir les modalités de participation des enseignantes à l'élaboration du matériel.

2. Exploration de la documentation théorique. Inventaire et analyse structurale des textes documentaires pour les élèves de 3e année. Recherche d'une taxonomie.

3. Élaboration du plan du matériel et rédaction des premières activités.

4. Mise au point, en consultation avec les enseignantes, des prototypes d'outils didactiques et des stratégies d'intervention.

5. Élaboration du matériel d'évaluation (pré-test et post-test) et d'activités d'apprentissage.

6. Rencontre avec des élèves de sept classes en vue de leur expliquer les grandes lignes du projet et de les inviter à participer aux tests. Passation du pré-test par les élèves.

7. Utilisation du matériel avec deux groupes de 3e et 4e années.

8. Élaboration d'une grille d'observation-évaluation.

9. Observation de comportements d'élèves utilisant les outils en salle de classe.

10. Test d'étape.

11. Modification, multiplication, selon les cas, des outils didactiques expérimentés.

12. Rencontre avec une enseignante en vue de sa participation au projet.
Journées d'information et d'initiation au matériel.

13. Utilisation du matériel dans la classe de cette enseignante.

14. Administration du post-test à tous les groupes.

15. Analyse des résultats.

16. Evaluation globale de la recherche par les chercheurs et les enseignantes.

17. Rédaction du mémoire.

3.9 Ressources matérielles

3.9.1 Les textes

En premier lieu, j'ai utilisé les livres de la bibliothèque des sciences de la nature déjà présents dans les classes. Après inventaire, ces bibliothèques ont été complétées par l'achat de cinquante (50) nouveaux livres cotés "recommandé" ou "très recommandé" dans les catalogues de Choix-jeunesse. Les livres relevant d'autres disciplines n'ont pas été utilisés parce que les textes disponibles en sciences de la nature offraient une variété de structures assez représentative de la littérature documentaire destinée au groupe d'âges qui m'intéressait. Les livres que j'ai utilisés pour élaborer le matériel ont été mis à la disposition des groupes

expérimentaux qui pouvaient les emprunter pour les lire[22].

Dans la littérature documentaire que j'ai inventoriée avec M.Boyer, deux types de textes ont retenu notre attention à cause de la fréquence de leur apparition et de leur relative simplicité. Il s'agit de textes qui ont une structure que nous avons qualifié de "descriptive" puisque les différentes parties ou les différents éléments statiques nous disent comment est une chose; son apparence ou ce qu'elle fait. Ce genre de texte semblait représenter le minimum de difficulté structurelle, selon nous, puisqu'il consiste souvent en une seule relation de juxtaposition.

De même, la structure dite "chronologique", marquée par la succession temporelle et utilisée pour décrire un processus nous a semblé accessible à des enfants de neuf ans. Un texte qui dit "comment ça se passe" peut comporter un réseau de relations logiques que l'enfant devra saisir pour la compréhension de l'ensemble du texte.

Nous avons au départ modifié certains textes pour retrouver les structures descriptives et chronologiques dans leur expression la plus pure en croyant que l'élève de 3ème année et/ou de 4ème année pourrait être amené progressivement à reconnaître des chevauchements de structures dans une phase ultérieure.

---

22. On trouvera à l'annexe 1 la liste des livres mis à la disposition des élèves participant au projet.

Les chercheurs ont été amenés à concevoir pour l'expérimentation une mini-typologie (structure descriptive et structure chronologique) parce que celles proposées par les auteurs Meyer [23] et Kintsch [24] sont difficilement adaptables à des enfants de neuf ans. La structure descriptive se rapproche cependant des catégories "attribution", et "spécification" de Meyer et de la catégorie "structural analysis" de Kintsch. Les catégories "collection" et "manner", de Meyer et "functional analysis" de Kintsch correspondent en partie aux structures chronologiques. L'objectif de cette recherche n'a pas été d'amener les élèves à identifier les textes d'après cette taxonomie, mais plutôt de leur donner le sens de l'architecture de ces textes.

3.3.2 Le matériel

L'analyse propositionnelle de W. Kintsch [25], la méthode de B. Meyer [26] et la technique du "mapping" utilisée par Merritt, Prior et Grugeon [27], puis par T.H. Anderson [28] ont servi à l'élaboration de notre propre méthode d'analyse de textes. À partir de cet outil, nous avons dégagé, sous forme de diagrammes, la hiérarchie qui existe entre les éléments du contenu du texte. Les représentations visuelles de la structure des textes descriptifs et chronologiques qui ont servi de base à la création du matériel didactique nous ont incités à trouver des symboles

---

23. Idem
24. Idem
25. Idem
26. Idem
27. Idem
28. Anderson, T.H. (1978, septembre). Study skills and learning strategies (Tech. Resp. No. 104). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

pour représenter les deux genres de textes. L'utilisation d'un outil conceptuel pouvait aider l'élève à établir, par association, un rapport entre l'image que la structure du texte suggère et la structure elle-même.

La fleur, plus précisément la marguerite, a été retenue comme symbole des textes descriptifs pour les raisons suivantes: la fleur est statique c'est-à-dire qu'elle reste fixée à un endroit; de même, le texte descriptif est constitué d'éléments statiques. De plus, chacun des pétales de la fleur est une partie d'un tout comme chaque élément d'un description contribue à donner une image plus complète de la chose décrite.

Le train a été choisi comme symbole des textes à structure chronologique. Lorsqu'on regarde un train en mouvement, les wagons défilent devant nos yeux à tour de rôle. De même, un texte chronologique est charpenté d'après une succession temporelle: un événement en succède à une autre.

Cet outil conceptuel n'était pas sans failles, mais je crois qu'il avait l'avantage de concrétiser les structures abstraites que nous désirions présenter aux élèves par des objets qui leur étaient familiers. Les symboles servaient en quelque sorte de ponts concrets pour aider l'élève à saisir les structures des textes, lesquelles en soi, sont difficiles à comprendre à cause de leur abstraction. Georges Polya, fondateur de la logique symbolique a dit:

> "Les abstractions sont importantes; utilisez tous les moyens pour les rendre plus tangibles. Il n'y a rien de trop bon ou de trop mauvais, trop poétique ou trop trivial pour les clarifier." 29

29. Polya, George (1965). Comment poser et résoudre un problèmes mathématiques, physiques, jeux, philosophie. 2e éd. augm. Paris, Dunod. pp. 237.

pour représenter les deux genres de textes. L'utilisation d'un outil conceptuel pouvait aider l'élève à établir, par association, un rapport entre l'image que la structure du texte suggère et la structure elle-même.

La fleur, plus précisément la marguerite, a été retenue comme symbole des textes descriptifs pour les raisons suivantes: la fleur est statique c'est-à-dire qu'elle reste fixée à un endroit; de même, le texte descriptif est constitué d'éléments statiques. De plus, chacun des pétales de la fleur est une partie d'un tout comme chaque élément d'un description contribue à donner une image plus complète de la chose décrite.

Le train a été choisi comme symbole des textes à structure chronologique. Lorsqu'on regarde un train en mouvement, les wagons défilent devant nos yeux à tour de rôle. De même, un texte chronologique est charpenté d'après une succession temporelle: un événement en succède à une autre.

Cet outil conceptuel n'était pas sans failles, mais je crois qu'il avait l'avantage de concrétiser les structures abstraites que nous désirions présenter aux élèves par des objets qui leur étaient familiers. Les symboles servaient en quelque sorte de ponts concrets pour aider l'élève à saisir les structures des textes, lesquelles en soi, sont difficiles à comprendre à cause de leur abstraction. Georges Polya, fondateur de la logique symbolique a dit:

> "Les abstractions sont importantes; utilisez tous les moyens pour les rendre plus tangibles. Il n'y a rien de trop bon ou de trop mauvais, trop poétique ou trop trivial pour les clarifier." [29]

29. Polya, George (1965). Comment poser et résoudre un problème: mathématiques, physiques, jeux, philosophie. 2e éd. augm. Paris, Dunod. pp. 237.

Le contenu du matériel didactique est réparti en cinq parties [30]. Chaque partie amène progressivement l'élève à des niveaux de difficulté supérieurs dans la reconnaissance et l'utilisation de la structure textuelle. Le nombre d'activités varie d'une partie à une autre.

Après avoir sensibilisé l'élève au fait que les textes ont des structures variées dans la première partie, la deuxième série d'activités vise à amener l'élève à reconnaître et à identifier les structures descriptives et chronologiques. L'élève est appelé, dans la troisième partie, à classer les textes en fonction de leur structure en appliquant, à différentes reprises, la technique du "mapping" pour en dégager les plans. La quatrième partie du matériel permet à l'élève de produire des textes descriptifs et chronologiques. Enfin, les activités de la dernière partie permettent à l'élève d'appliquer son habileté à rendre compte du contenu des textes descriptifs ou des textes chronologiques tirés des livres documentaires qui se trouvent dans la bibliothèque de classe.

Pour l'ensemble du matériel, la stratégie a consisté à former et à concrétiser les notions à l'aide de jeux, de schémas, d'images et même de mimes.

3.3.3 Les contrôles

3.3.3.1 Les tests

En plus de l'observation directe des résultats par les enseignantes et les chercheurs en salle de classe, une batterie de tests a servi à évaluer l'impact du matériel produit en fonction de l'objectif visé.

---

30. Voir annexe II

Le matériel comprenait trois textes 31 de 138 mots chacun, adaptés au plan syntaxique et lexical à des élèves de 3e année. Ces textes se ramenaient à un texte narratif La forêt de Toto et deux textes de type documentaire: Le pin, qui juxtapose un ensemble de données descriptives, et La vie en rose, texte représentatif du documentaire marqué par les successions temporelles.

Les trois textes ont été proposés aux élèves à deux reprises: au début et à la fin de l'expérimentation du matériel. L'écart des résultats entre le pré-test et le post-test qui m'a permis d'évaluer si l'objectif de la recherche a été atteint sera discuté au chapitre suivant: Les résultats de la recherche.

Le pré-test et le post-test ont pris la forme d'un compte rendu oral (plutôt qu'écrit) pour éviter de mettre un écran entre la compréhension que l'élève avait des textes lus et sa capacité d'en rendre compte. Car, au niveau des 3ème et 4ème années, l'habileté à communiquer par écrit est encore peu développée.

Les trois textes ont été présentés aux élèves (au pré-test et au post-test) selon un protocole standardisé 32.

3.3.3.2 L'évaluation des comptes rendus

Selon les théories sur la compréhension en lecture qui visent la structure du texte, la capacité de rappel d'un texte est liée à la saisie de la structure que le texte implique.

---

31. Voir annexe III
32. Voir annexe IV

J'avais donc, au départ, utilisé la méthode recommandée par Meyer (1973) et Kintsch (1975) pour dégager la hiérarchie des propositions constitutives de chacun des textes. La valeur accordée à une proposition était proportionnelle au rang qu'elle occupait dans la hiérarchie de la structure du texte.

Afin de valider cette méthode d'évaluation, j'avais demandé à dix (10) professeurs ou agents de recherche du milieu de répartir, pour chacun des textes, un total de cinquante (50) points entre ce qu'ils jugeaient être les idées principales et les idées secondaires qu'ils dégageraient du texte. Cette vérification par la méthode des juges m'a démontré que l'importance accordée à une proposition plutôt qu'à une autre était subjective: les variations dans la distribution des points étant aussi nombreuses que le nombre de personnes interrogées.

Face à cette constatation, j'ai préparé, pour chacun des textes, une liste d'unités de contenu. [33] De cette façon, l'évaluation portait sur la quantité d'idées retirées du texte plutôt que sur leur organisation. Chaque unité de contenu rappelée par l'élève lui méritait un (1) point.
L'utilisation de cette méthode se justifie si l'on se fie aux résultats des recherches qui affirment que le lecteur ne mémorise les éléments de contenu que dans la mesure où il saisit la structure de l'ensemble du texte.

3.3.3.3 Les grilles d'évaluation

Outre les tests de contrôle, j'ai recueilli des données qualitatives tout

33. Voir annexe V

au long de la réalisation du projet. Pour faciliter l'évaluation des outils didactiques et leur impact auprès des élèves, j'ai élaboré des instruments d'observation [34].

La grille A Évaluation des apprentissages a permis aux animateurs de réfléchir sur l'atteinte de l'objectif de chaque partie du matériel par la majorité de ses élèves avant de procéder à l'étape suivante. Si l'animateur se rendait compte que la cible visée par les activités d'une étape donnée n'était pas atteinte par l'ensemble de son groupe, il ne devait pas passer à l'étape suivante puisqu'il y a une gradation dans la difficulté que présente chacune des parties du matériel.

Pour l'évaluation du matériel, l'animateur utilisait deux grilles (section B): l'une portant sur l'ensemble du matériel et l'autre portant sur chaque activité. L'évaluation globale a été faite avec les animateurs et les chercheurs à la mi-parcours et à la fin de l'expérimentation. L'animateur évaluait chaque activité après l'avoir expérimentée. Lors des visites des chercheurs en salle de classe ou des rencontres planifiées entre les chercheurs et les animateurs, les évaluations de chaque activité et les commentaires qui les accompagnaient ont été recueillis et ont servi à réajuster ou à modifier l'activité si nécessaire.

La grille C portait sur l'attitude des élèves pendant l'expérimentation de chacune des activités.

J'avais également préparé une quatrième grille (section D) pour

---

34. Voir annexe VI

évaluer l'usage que feraient les élèves de la bibliothèque mise à leur disposition et leur intérêt pour celle-ci.

3.4 Ressources humaines

Sept classes (clients) de 5e et 6e années des C.S. Champlain, Outaouais-Hull et Aylmer ont participé à la réalisation du projet. Trois de ces classes ont servi de groupes expérimentaux et les quatre autres ont fourni le groupe-témoin.

Les 180 élèves ont tous été interviewés au pré-test et post-test et évalués à partir de leurs comptes rendus de lecture. Parmi ceux-ci, 76 élèves ont été pairés deux à deux en fonction de leurs scores équivalents de façon à créer les deux groupes expérimental (38 élèves) et témoin (38 élèves) pour l'évaluation quantitative.

Les élèves du groupe expérimental étaient répartis dans trois classes et deux écoles. À Jean-de-Brébeuf (Hull), des contraintes pratiques (que j'expliquerai plus loin) m'ont conduite à travailler avec deux groupes d'une douzaine d'élèves chacun, représentant respectivement les moitiés les plus fortes des 5e et 6e années de l'école.

À Aylmer, tous les élèves d'une 6e année ont utilisé le matériel expérimenté. Le matériel didactique a été élaboré par les concepteurs du projet (agents) en collaboration avec cinq enseignantes (co-agents) qui ont agi comme consultantes en donnant leur avis sur le matériel en cours d'élaboration.

L'enseignement a été prodigué par une enseignante (co-agent) à Aylmer et par moi-même à Hull.

3.3 Les influences dominantes

3.3.1 Le SYSTÈME D'INTERVENTION

Le modèle systémique interactionnel utilisé pour tenter de solutionner le problème de lecture que j'avais choisi m'a amenée à évaluer constamment le SYSTÈME D'INTERVENTION et à le modifier à la lumière de la découverte progressive.

Dans le SYSTÈME D'INTERVENTION tel qu'il avait été conçu par le chercheur, ce sont des enseignantes de 3e année (co-agents), à l'intérieur du système CLASSE (enseignement/apprentissage) qui devaient utiliser le matériel élaboré. Le chercheur devait intervenir comme collaborateur à l'occasion ou simplement comme observateur. Quelles influences m'ont contrainte à modifier mon SYSTÈME D'INTERVENTION?

En premier lieu, en nous interrogeant sur la difficulté des objectifs visés par le projet par rapport au niveau de développement des élèves, les chercheurs, avec l'appui de cinq enseignantes qui collaboraient au projet, avaient décidé d'inclure les élèves de 4e année dans l'expérimentation du matériel. La suite du projet semble avoir justifié cette décision. En effet, dès la présentation

des premières activités, l'animateur a été en mesure de constater que le matériel didactique semblait davantage adapté aux élèves de 4e année qu'à ceux de 3e année. Quoique plusieurs activités eussent été remaniées et morcelées pour les rendre plus accessibles aux enfants de cet âge, l'intervention didactique auprès des élèves de 3ème année présentait des difficultés de compréhension.

Afin de vérifier d'une façon plus systématique la compréhension des élèves de 3e année, un test d'étape [35], a été élaboré et soumis aux groupes expérimentaux à la fin de la 2ème partie du matériel (qui en comprend cinq). Les élèves de 3e année ont obtenu une moyenne de 44% sur le test d'identification des structures étudiées compartivement à 82.9% en 4e année [35].

Ces résultats, couplés à la constatation que nous avions faite en salle de classe ont amené les chercheurs à décider, avec l'accord de l'enseignante responsable de ce groupe, de ne pas poursuivre l'expérimentation en 3e année, d'autant plus que le matériel allait présenter un degré de difficulté toujours croissant.

Par contre, comme le matériel semblait adapté aux élèves de 4ème année, je suis passée d'une période d'une heure par semaine d'expérimentation à deux heures par semaine, rythme qui me paraissait souhaitable.

Un autre changement est survenu à l'intérieur du SYSTÈME D'INTERVENTION. Lors des rencontres où les chercheurs ont consulté les enseignantes sur

---

35. On trouvera à l'annexe VII le test de contrôle après la 2e partie.

la valeur des prototypes d'activités déjà élaborés et sur les stratégies d'intervention possibles et souhaitables, les enseignantes ont suggéré que le matériel soit expérimenté en 3e année avec les élèves les plus doués en compréhension de textes. En se basant sur leur expérience et leur connaissance des élèves, elles ont jugé que le matériel élaboré pouvait dépasser les capacités des lecteurs moyens de 3e année. De plus, les participantes ont suggéré que l'animation soit assurée principalement par le chercheur dans la classe de 3e année puisque l'expérimentation se ferait avec une partie de la classe seulement. Ceci allait permettre à l'enseignante de travailler avec les plus lents pendant que l'animateur expérimenterait le matériel avec les plus rapides de la classe. En 4e année, cependant, le chercheur avaient demandé que l'enseignante assume le rôle d'animatrice, ceci afin d'assurer une situation de CLASSE (enseignement/apprentissage) habituelle.

Cependant, au moment de mettre en marche l'expérimentation dans les classes, j'ai été obligée de changer encore ma stratégie d'intervention. L'enseignante de 4e année, se sentant surchargée au début d'une nouvelle année scolaire, a décliné ma proposition d'utiliser elle-même les outils didactiques élaborés avec l'ensemble de sa classe. De plus, étant donné la grande disparité dans les niveaux d'apprentissage chez les élèves de cette classe, seuls les élèves habiles en compréhension en lecture ont été choisis pour participer au projet. La situation étant telle, j'ai dû assumer l'animation des groupes d'élèves de 3e et de 4e années constitués des élèves les plus forts en lecture. Il avait été prévu, cependant, que les enseignantes qui resteraient en salle de classe avec l'autre partie du groupe, seraient dégagées le plus souvent possible pour participer à l'atelier animé par le chercheur. Mais, en fait, il n'en fut pas ainsi.

Par la suite, déplorant le fait que le matériel n'était pas expérimenté par des enseignantes oeuvrant dans des conditions normales, le chercheur a recruté, pour le mois de janvier 1985, une enseignante de l'école St-Médard de la C.S. d'Aylmer qui acceptait de tenter l'expérience avec l'ensemble de sa classe de 4e année, deux périodes par semaine. Après un stage de formation de deux jours au mois de décembre, elle assuma le rôle d'animatrice, appuyée par le chercheur qui se rendait en salle de classe deux ou trois fois par mois pendant les périodes réservées à l'expérimentation. De cette façon, le SYSTÈME D'INTERVENTION préconisé par le chercheur dans son projet de recherche était en partie restauré (seul le niveau scolaire avait changé de la 3ème à la 4ème année).

J'avais, également, placé hors du système, mais dans son environnement, les écoles et le M.E.Q. Je dois signaler que les échanges et les influences réciproques entre le SYSTÈME D'INTERVENTION et les écoles (en particulier leur direction) ont été des éléments facilitateurs dans le déroulement de la recherche. L'accueil enthousiaste et la collaboration empressée du milieu scolaire face au projet m'ont soutenue tout au long de son déroulement.

Le M.E.Q. eut lui aussi aussi une incidence sur le SYSTÈME D'INTERVENTION. La politique d'orientation du Ministère dans le domaine de la recherche a évolué au cours de la recherche. En attribuant une importance plus grande à la rigueur du cadre théorique et méthodique, le M.E.Q. m'a amenée à accentuer, à l'intérieur de ma propre recherche, la place que je voulais donner aux contrôles utilisés et aux outils statistiques.

3.5.2 Ma vision du monde de l'éducation

Conforme à ma vision du monde et de l'éducation, l'approche pédagogique favorisée dans les activités est une approche heuristique, c'est-à-dire axée sur la découverte et la conscientisation. L'élève, agent principal de son apprentissage, manipule, construit, communique tout au long de son cheminement.

Je voulais, au départ, proposer une approche de type global dans les apprentissages visés par le matériel didactique. Mais après réflexion et en consultant les enseignantes, j'ai constaté qu'une telle démarche risquait de défavoriser les élèves plus lents. Par contre, je savais qu'une démarche de type algorithmique et morcelé pouvait lasser les élèves rapides. De plus, les enseignantes ont fait valoir qu'un matériel où la démarche est méthodique et morcelée par étapes facilite leur tâche d'enseignement surtout lorsqu'il s'agit pour elles de présenter aux élèves un matériel nouveau touchant un domaine qui leur est peu familier.

J'ai donc choisi une solution qui respecterait à la fois les enseignantes et les différents niveaux d'apprentissage des élèves. Les cinq grandes parties du matériel sont hiérarchisées en fonction d'objectifs de plus en plus globaux [36]. Par contre, la démarche proposée pour chaque activité est détaillée de façon algorithmique. L'animateur peut choisir, cependant, d'utiliser une approche plus globaliste pour atteindre le but visé par chaque activité.

---

36. Voir point 3.1.2 Le matériel

En réalité, la plupart des révisions du matériel au cours de son expérimentation ont eu pour but de préciser et d'expliciter la démarche pour les plus lents. Dans certains cas, des démarches différentes ont même été proposées pour les élèves de niveaux d'habileté différents.

3.3.3 Le modèle théorique

La pratique a interrogé sans cesse la théorie au cours de cette recherche. Aussi il a été adverti qu'avec l'aide de M. Boyer j'ai marqué certaines notions empruntées à notre démarche d'analyse textuelle en fonction de ce que je constatais pendant l'expérimentation en salle de classe. Tout au long de cette recherche, j'ai essayé de préciser et de transposer dans un matériel didactique la taxonomie de textes élaborés par les chercheurs. Les taxonomies de Kintsch et de Meyer ne nous ont pas fourni de données exactes et précises sur lesquelles nous pouvions nous appuyer. Ainsi j'ai été amenée à retourner constamment à l'analyse des textes utilisés et à remettre en question les moyens proposés aux élèves pour les identifier.

De plus, les chercheurs avaient supposé au départ, en ramenant la taxonomie à deux types de documentaire, (descriptif et chronologique) que les élèves saisiraient plus facilement la structure des textes "descriptifs" relative aux aspects différents d'un même ensemble parce que ces textes forment souvent une image que l'élève peut visualiser. Cependant, tout au long de l'expérimentation j'ai été en mesure de constater que les textes chronologiques, qui représentaient un processus temporel, semblaient plus accessibles à l'expérience des élèves. J'ai alors pensé que ces types de textes étaient plus compréhensibles pour l'élève à

cause de la ressemblance qu'ils entretiennent avec le texte narratif[37]. Cette constatation m'a amené à étudier de plus près l'approche de Bereiter [38], basée sur le développement cognitif de l'élève, qui situe au niveau 2, après le récit, les textes à processus temporel et au niveau 3, les textes descriptifs.

En transposant le modèle théorique dans un matériel didactique concret utilisé en salle de classe, les chercheurs et les animatrices ont eu l'occasion de nuancer, modeler, enrichir les théories par la pratique. Des qualités de souplesse et de flexibilité ont caractérisé ces théories qui ont fait partie intégrante d'un système dynamique.

---

37. Taylor, B.M., & Beach, R.W. (1984, in press). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. Reading Research Quarterly, 19, 134-146.

38. Bereiter, C. (1978). Discourse type schema, and strategy - a view from the standpoint of instructional design. Paper presented at the American Educational Research Association (joint symposium with International Reading Association). Toronto, pp.20.

4. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

4.1 Cheminement technique

Le matériel a connu un succès d'intérêt auprès des élèves. J'ai constaté cela de plusieurs façons. Entre autres, les élèves manifestaient beaucoup d'enthousiasme lorsque les animateurs leur présentaient une nouvelle activité. Cet enthousiasme se prolongeait tout au long de l'activité qu'ils exécutaient avec beaucoup d'attention. Je crois que tous y ont trouvé la somme d'énergie qui était nécessaire pour la poursuite de l'objectif, en partie à cause de la stratégie utilisée. Elle a consisté à amener l'élève à explorer les textes à l'aide de jeux, de schémas, d'images, de dessins.

Quant aux enseignantes qui ont participé à sa construction durant l'élaboration ou qui ont utilisé le matériel dans leur salle de classe, elles ont évalué l'ensemble du matériel d'une façon très positive. Chaque élément de la grille d'évaluation (section B, item partiel [33]) a été coté au-dessus de la moyenne.

Étant donné que le matériel incite constamment l'élève à la lecture et que, de plus, une bibliothèque des sciences de la nature était mise à la disposition des classes participantes, je peux dire que cette recherche a favorisé la pratique de la lecture des textes documentaires. Les élèves ont emprunté, en moyenne, un livre par semaine pendant les six mois de l'expérimentation.

---

33. On trouvera à l'annexe VI la grille utilisée.

Les résultats du pré-test et du post-test pour les groupes témoin et expérimental, pour chacun des trois textes utilisés, constituent les données que j'ai tenté d'analyser [60].

Je constate, en premier lieu, que notre intervention n'a pas eu d'effet global sur la performance en lecture du groupe expérimental. En fait, les résultats indiquent que, partis d'un même point (pas d'écart significatif entre les deux groupes au pré-test pour chacun des trois textes[61]), les deux groupes arrivent au même point, sauf pour le texte à structure chronologique où le groupe expérimental obtient une performance supérieure.

Tableau I

ÉCARTS ENTRE LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET LE GROUPE CONTRÔLE AU PRÉ-TEST ET AU POST-TEST

	$\bar{X}$	Chi-2	Niveau de signification
A) NARRATIF			
Pré-test			
Groupe expérimental	16,40	,913	Pas significatif
Groupe contrôle	15,63		
Post-test			
Groupe expérimental	15,14	1,91	Pas significatif
Groupe contrôle	16,50		

60. On trouvera à l'annexe VIII les résultats du pré-test et du post-test.
61. Nous avons utilisé le seuil de signification p ≤ ,05.

B) DESCRIPTIF

Pré-test

Groupe expérimental	6,63	.35	Pas significatif
Groupe contrôle	5,87		

Post-test

Groupe expérimental	5,67	.81	Pas significatif
Groupe contrôle	5,13		

C) CHRONOLOGIQUE

Pré-test

Groupe expérimental	6,95	.41	Pas significatif
Groupe contrôle	7,56		

Post-test

Groupe expérimental	12,42	2,17	Significatif
Groupe contrôle	8,55		2,05

Par contre, en analysant les données selon un même groupe, on constate qu'il y a un écart significatif entre les pré-tests et les post-tests pour le groupe expérimental aux trois textes. Pour le texte descriptif, l'écart est significatif seulement dans le cas du groupe témoin. Les élèves qui ont utilisé le matériel auraient donc fait des progrès, dans le cas des textes narratifs et chronologiques, supérieurs à ceux du groupe témoin.

Tableau 2
ÉCARTS ENTRE LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST
POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

	$\bar{X}$ Pré-test	$\bar{X}$ Post-test	Dif.*	Niveau de signification
Texte narratif	16,61	18,18	2,43	Significatif à 5%
Texte descriptif	6,83	8,82	3,29	Significatif à 5%
Texte chronologique	5,91	10,42	3,01	Significatif à 5%

Tableau 3
ÉCARTS ENTRE LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST
POUR LE GROUPE CONTRÔLE

	$\bar{X}$ Pré-test	$\bar{X}$ Post-test	Dif.*	Niveau de signification
Texte narratif	15,63	15,93	1,00	Pas significatif
Texte descriptif	6,39	8,13	2,47	Significatif à 5%
Texte chronologique	7,66	8,15	1,77	Pas significatif

Je voulais rendu progressivement compte dans l'expérimentation que les textes représentant un processus temporel apparaissaient moins faciles pour les élèves que les textes à structure spatiale. Dans cette perspective, les conclusions des données statistiques m'étonnent moins. Entre les textes narratifs et les documentaires à structure chronologique, il y a correspondance en ce sens que le processus temporel ou événementiel joue un rôle important dans ces deux types de textes.

Deux interprétations [illegible] pour expliquer [illegible] [illegible] [illegible].

Cependant, le résultat significatif que le groupe expérimental a fait dans la compréhension du texte à structure chronologique reste valable. [illegible] [illegible] [illegible] du texte documentaire, [illegible]. Spiro et Taylor (42) [illegible] structure narrative au texte documentaire. Dans le cas de notre recherche, [illegible] [illegible] narratif à une autre qui s'en rapproche (la chronologique).

Dans le but de mieux comprendre ces résultats par l'analyse, j'ai interrogé les enseignantes responsables des deux groupes d'élèves comparés. J'ai constaté que l'enseignement de la lecture reçu par les élèves du groupe témoin visait davantage le documentaire, alors que les élèves du groupe expérimental travaillaient surtout des textes narratifs dans le contexte de leur classe régulière.

Dans le cas du groupe expérimental, deux enseignements furent dispensés: l'un portant sur le récit (les cours réguliers), l'autre sur le documentaire

---

42. Spiro, R.J., & Taylor, B.M. ([illegible]). On investigating children's transition from narrative to expository discourse: Toward a multi-dimensional psychological classification of texts. Dans R. Tierney, J. Mitchell, & P. Anders (éd.), Understanding reader's understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

résultats, il faudrait [illegible] deux groupes d'élèves, à deux traitements différents.

4.2 Remarques sur le SYSTÈME D'INTERVENTION réalisé

En premier lieu, je dois dire que dans une approche systémique, interactionnelle, où tous les éléments constituants du SYSTÈME D'INTERVENTION étaient en interaction constante les uns avec les autres et s'influençaient mutuellement, je n'étais pas certaine, au départ, que l'action envisagée produirait les effets souhaités. Cette recherche a donc été une tentative de solutionner un problème de lecture précis tout en étant consciente du fait que dans toute intervention didactique nous sommes en présence de variables complexes reliées les unes aux autres. De ce point de vue, quels éléments du SYSTÈME D'INTERVENTION ont eu un impact positif ou négatif sur les résultats de la recherche? Rappelons que dans la perspective initiale du projet, le matériel élaboré devait être expérimenté par des enseignantes oeuvrant dans une situation de classe habituelle. Or, suite à un changement de stratégie au niveau de la 3e année (expérimentation du matériel seulement avec les élèves les plus faibles en compréhension de textes) et à un malentendu avec l'enseignante sur qui je croyais pouvoir compter pour l'expérimentation du matériel en 4e année, j'ai été contrainte d'accepter la "charge d'enseignement" pour ces deux groupes. Ces modifications ont eu pour effets:

1° De nous priver d'un "feedback" important de la part d'enseignantes quant à la valeur et à la pertinence du matériel pour solutionner le problème de lecture qui nous intéressait et quant à la facilité

l'utilisation du matériel par un animateur).

2° De réduire nos chances que le matériel soit utilisé à nouveau par les enseignantes avec des groupes d'élèves différents. Une enseignante seulement a utilisé le matériel avec sa classe et aurait donc la formation nécessaire pour répéter l'expérience.

Cependant, notons que lorsque j'ai recruté, avant tout début de l'expérimentation, l'enseignante qui a utilisé le matériel dans sa classe, ses collègues (enseignant en 4e année) avaient aussi manifesté le désir de participer à l'expérimentation. Ce sont des contraintes financières (reliées à la production du matériel) qui ont imposé aux chercheurs de ne retenir qu'une des classes disponibles. J'ai constaté cependant que l'enseignante retenue a, dans son enthousiasme pour le projet, échangé avec ses trois collègues intéressées, sur la nature du matériel élaboré et a partagé, avec elles, le vécu et les résultats de son expérimentation.

De plus, lorsque je suis allée dans cette école comme observatrice pour suivre l'expérimentation de près, j'ai constaté qu'un bon nombre des enseignants s'intéressaient au projet. Les rencontres dans la salle des professeurs ont favorisé une réflexion et un échange fructueux, entre nous, sur la problématique et les moyens utilisés pour tenter de la solutionner.

Cette constatation m'incite à reconnaître que l'ÉCOLE, que j'avais initialement décidé de placer hors du SYSTÈME D'INTERVENTION mais dans son

environnement a eu une incidence sur la formation et que l'action entreprise à l'intérieur du SYSTÈME D'INTERVENTION a eu des retombées sur le système ÉCOLE.

Cependant, le même phénomène ne s'est pas produit dans l'ÉCOLE où j'assumais moi-même l'animation. Je pourrais même dire que les échanges que j'ai eus avec les deux enseignantes responsables des élèves qui ont participé au projet, ont été réduits au minimum étant donné qu'elles manifestaient peu d'intérêt pour l'expérimentation. Ceci s'explique, en partie, par le fait qu'elles n'ont pas eu l'occasion de participer aux ateliers que j'animais étant donné qu'elles devaient rester dans leur classe avec la deuxième moitié de leur groupe d'élèves.

Si j'ai réussi à générer de l'intérêt et même de l'enthousiasme pour cette recherche auprès des enseignants dans l'une des écoles, dans l'autre, je n'ai pas réussi à impliquer suffisamment les enseignantes pour espérer que cette recherche ait des retombées durables, ne serait-ce qu'au niveau de la sensibilisation des enseignantes au problème que pose la lecture des textes de type documentaire pour les élèves de 3e et 4e années.

4.3 <u>Réflexions sur ma vision du monde en rapport avec le vécu de cette recherche</u>

J'ai déjà mentionné, au point 3.4.2, comment le matériel élaboré et l'approche pédagogique favorisée dans les activités visaient d'abord à apprendre à l'enfant à apprendre en centrant l'enseignement sur l'élève, agent premier de ses apprentissages. En effet, le matériel a été conçu de façon à amener l'élève à

explorer lui-même les textes à l'aide de jeux, de schémas, d'images et indices de mémoire. Si les agents et les [illegible], ont aidé l'enfant à devenir un lecteur plus autonome, capable de mieux interagir avec son environnement, ils ont contribué à son développement.

Lorsque nous avons accepté, au départ, de choisir uniquement les élèves les plus doués en lecture pour participer à l'expérimentation en 4e année, c'était pour assurer des conditions optimales de réussite pour tous les apprenants, compte tenu des données disponibles sur la difficulté d'apprentissage en lecture du texte documentaire, pour les élèves de cet âge. Cependant, le fait d'exclure un certain nombre d'élèves d'un enseignement qui a manifestement généré de l'intérêt et même de l'enthousiasme de la part de ceux qui y ont participé, a eu pour effet de démotiver ceux qui, pendant ce temps-là, recevaient un enseignement différent dans leur salle de classe. Si l'expérimentation était à refaire, je choisirais d'utiliser le matériel élaboré uniquement avec des classes de 4e année où le niveau d'apprentissage en lecture serait suffisamment élevé pour que <u>l'ensemble</u> des élèves puissent réussir.

En dernier lieu, j'aimerais ajouter qu'en tant que chercheure et animatrice, j'ai essayé de développer et maintenir des relations humaines avec les élèves et les professeurs impliqués dans cette recherche. Un climat de confiance, basé sur le respect mutuel et sur une ouverture d'esprit, a caractérisé mes échanges avec eux. Cette attitude a favorisé des apprentissages mutuels. Si je devais tirer une conclusion globale de cette recherche, je serais tentée de dire que, pour moi, l'élément le plus positif a été l'enrichissement personnel qui a résulté de mes interactions avec tous les participants.

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON, T.H. (1978, septembre). Study skills and learning strategies (Tech. Rep. No 104). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading. 41 pages.

BAMBERGER, R., & BABIN, A.T. (1984). New approaches to readability: Austrian research. The Reading Teacher, 37, 512-519.

BEREITER, C. (1978). Discourse type schema, and strategy -- A view from the standpoint of intelligent design. Paper presented at the American Educational Research Association (joint symposium with International Research Association), Toronto. 20 pages.

BIGGS, J.B. (1976). Educology: The theory of educational practice. Contemporary Educational Psychology, 1-3, 274-284.

FILLMORE, C.J. (1968). The case for case. Dans E. Bach & R.J. Harms (éd.), Universals in Linguistic Theory (pp. 1-88). New York: Holt, Rinehart & Winston.

KINTSCH, W. (1977b). Reading comprehension as a function of text structure. Dans A.S. Reber & D.L. Scarborough (éd.), Toward a psychology of reading: The proceedings of Carry conferences (pp. 227-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

KINTSCH, W. (1982). Text representations. Dans W. Otto & S. White (éd.), Reading expository material (pp. 87-101). New York: Academic Press.

KINTSCH, W. & Van Dijk, T.A. (1978, septembre). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984). La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement 1984-1985. Gouvernement du Québec. 47 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). L'école québécoise. Éditeur officiel du Québec. 161 pages.

MERRITT, J., Prior, D., Grugeon, D. (1977). Developing independance in reading. Milton Keynes, England: The Open University Press. 151 pages.

MEYER, B.J.F. (1975). The organization of prose and its effects on memory. New York: American elsevier Publishing Company. 291 pages.

MEYER, B.J.F. (1985b). Prose analysis: purposes, procedures, and problems.

Dans B.K., Britton & J.B. Black (Ed.), Understanding expository text (pp. 11-64). Hillsdale, N.J: Erlbaum..

POLYA, G. (1965). Comment poser et résoudre un problème: mathématiques, physiques, jeux, philosophie. 2e éd. augm. Paris, Dunod. 217 pages.

PRÉVOST, P. (1983). Le diagnostic-intervention: une approche systémique au diagnostic organisationnel et à la recherche-action. [illegible]. 32 pages.

SMYTH, D.S., & Checkland, P.B. (1976). Using a systems approach: The structure of root definitions. Journal of Applied Systems Analyses, 5, 75-83.

SPIRO, R.J. & Taylor, B.M. (1983). On investigating children's transition from narrative to expository discourse: Toward a multi-dimensional psychological classification of texts. Dans R. Tierney, J. Mitchell, P. Anders (Ed.), Understanding reader's understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 33 pages.

TAYLOR, B.M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. Journal of Educational Psychology, 74, 323-340.

TAYLOR, B.M., & Beach, R.W. (1984, hiver). The effects of text structure instruction on middle grade student's comprehension and production of expository text. Reading Research Quarterly, 19, 134-146.

Liste complète des livres de la bibliothèque des sciences de la nature mise à la disposition des élèves participant au projet

L'abeille, Coll. L'Iroquois, Éd. Bordas.

L'air, Coll. Les éléments, Éd. Albin Michel Jeunesse.

L'air, Coll. Ma première bibliothèque Gamma, 15, Éd. Gamma.

Les animaux des bois, Coll. Mieux connaître, 9, Éd. École active/Gamma.

Les animaux du zoo, Coll. Bibliothèque petits lapins, Éd. Fernand Nathan.

L'araignée, Coll. Voir et savoir, 5, Éd. Dupuis.

Les arbres, Coll. Premiers regards sur..., Éd. Fleurus.

L'atmosphère, les climats, l'eau, Coll. Ma soeur la terre, Éd. Études Vivantes.

Attrape-moi si tu peux! Les moyens de défense des animaux, Éd. Centurion Jeunesse.

Au bord de la mer, Coll. Ma première bibliothèque Gamma, 5, Éd. Gamma.

L'auto, Coll. Mieux connaître, 8, Éd. École active/Gamma.

Les autos, Coll. Plaisir d'apprendre, 9, Éd. Gamma.

L'automne, Éd. Bordas.

L'automobile, Coll. L'Iroquois, Éd. Bordas.

L'aviation, Coll. Mieux connaître, 3, Éd. École active/Gamma.

Balançoires et pendules, Coll. Savant en herbe, 12, Éd. Gamma.

Brin d'herbe, Éd. Le groupe Fleurbec.

Le castor, Coll. Mon ami, Éd. du chat perché/Flammarion.

Ce qui vit dans notre jardin, Éd. Centurion jeunesse.

Cerfs-volants et planeurs, Coll. Savant en herbe, 2, Éd. Gamma.

La chaleur et le froid, Coll. Savant en herbe, 13, Éd. Gamma.

Le chat, Éd. Hachette jeunesse.

Les chemins de la science, 2, Éd. du Renouveau pédagogique.

Les chemins de la science, 1, Éd. du Renouveau pédagogique.

Le chêne, Coll. Le premier livre de la nature, 10, Éd. Gallimard-Tournesol.

Les chevaux, Coll. Granger jeune univers, Éd. Granger/Gamma.

Le chien, Éd. Hachette jeunesse.

Les chiens, Coll. Granger jeune univers, Éd. Granger/Gamma.

Choux, riz et radis, Coll. Savoir en herbe, 8, Éd. Gallimard/Gamma.

La coccinelle, Coll. Mon amie, Éd. du chat perché/Flammarion.

La coccinelle, Coll. Voir et savoir, 2, Éd. Dupuis.

Comment vivent les mammifères, Coll. pour comprendre, Éd. Fernand Nathan.

Le corbeau dans la ville, Éd. Centurion jeunesse.

Les cours d'eau, Coll. jeunes chercheurs, 24, Éd. Jeunesse/Gamma.

Le crapaud, Coll. Le premier livre de la nature, 6, Éd. Gallimard-Tournesol.

Découvrons la forêt, Coll. Microscope, 11, Éd. Dupuis.

Découvrons la nature, Éd. Héritage.

De l'arbre à la table, Coll. Comment c'est fait?, Éd. Centurion jeunesse.

Dis-moi pourquoi, Coll. La bibliothèque d'Albin, Éd. Albin Michel Jeunesse.

Drôles de bêtes, Éd. Centurion jeunesse.

Du caoutchouc au pneu, Coll. Comment c'est fait?, Éd. Centurion jeunesse.

Du coton au pantalon, Coll. Comment c'est fait?, Éd. Centurion jeunesse.

Du graphite au crayon, Coll. Comment c'est fait?, Éd. Centurion jeunesse.

Du mouton à l'écharpe, Coll. Comment c'est fait?, Éd. Centurion jeunesse.

L'eau, Coll. Cadet-rama/Achille et Bergamote, Éd. Casterman.

L'eau, Coll. Les éléments, Éd. Albin Michel Jeunesse.

L'eau, Coll. Le premier livre de la nature, 1, Coll. Gallimard-Tournesol.

L'eau, Coll. Ma première bibliothèque Gamma, 9, Éd. Gamma.

L'eau qui nous faut vivre, Éd. Centurion jeunesse.

Les effets de l'eau, Coll. Savant en herbe, 3, Éd. École active/Gamma.

Elle pousse ma jacinthe, Coll. Ami-amis, 6, Éd. Hatier.

En regardant le ciel et la terre, Coll. Réponses aux "dis, pourquoi..?" des 5-8 ans, Éd. Hachette jeunesse.

L'escargot, Coll. Microscope, 10, Éd. Dupuis.

L'été, Éd. Bordas.

Explique-moi tout, Coll. Encyclopédie visuelle, Éd. Mengès.

La faune qui nous entoure, Coll. Documentation Vidéo-presse, Éd. Paulines.

Le feu, Coll. Le premier livre de la nature, 5, Éd. Gallimard-Tournesol.

Le feu, la chaleur, le froid, Coll. Ma soeur la terre, Éd. Études Vivantes.

Les feuilles, Coll. J'observe la nature, 6, Éd. Granger/Gamma.

Les fleurs, Coll. J'observe la nature, 10, Éd. Granger/Gamma.

Les fleurs sauvages, Coll. Granger jeune univers, Éd. Granger/Gamma.

Le fleuve, Coll. Premiers regards sur..., Éd. Fleurus.

Les fleuves et les rivières, Coll. Ma première bibliothèque Gamma, 29, Éd. Gamma.

Floc la rainette, Coll. Ami-amis, Éd. Hatier.

La fourmi, Coll. Voir et savoir, 1, Éd. Dupuis.

La fourmillière, Coll. Le premier livre de la nature, 17, Éd. Gallimard-Tournesol.

Graines et mauvaises herbes, Coll. J'observe la nature, 8, Éd. Granger/Gamma.

Le grand livre des questions et des réponses de Charlie Brown, 1, Éd. Darqaud.

Le grand livre des questions et des réponses de Charlie Brown, 2, Éd. Darqaud.

La grenouille, Coll. L'Iroquois, Éd. Bordas.

Le hamster, Coll. Hachette jeunesse.

Le hérisson, Coll. Mon ami, Éd. du chat perché/Flammarion.

Histoire d'un chêne, Éd. Albin Michel Jeunesse.

L'hiver, Éd. Bordas.

Inuk, l'ours polaire, Coll. Le monde animal, 5, Éd. Études Vivantes.

Les insectes, Coll. Cadet-rama/Achille et Bergamote, Éd. Casterman.

J'élève mes animaux sans maman, Éd. Sylvie Messinger.

Je découvre et j'aime la nature, Coll. Deux coqs d'or.

Je regarde... et je comprends, Coll. Les albums de perlin, 21, Éd. Fleurus.

Je vois j'observe je comprends, Coll. Je veux connaître, Coll. Deux coqs d'or.

Jouer avec les sciences de la nature, Coll. Découvrir, Éd. Dessain et Tolra.

Kamou l'orignal, Coll. Le monde animal, 12, Éd. Études Vivantes.

Kiou la chouette hulotte, Coll. Les albums du père castor, Éd. Flammarion.

Les lacs et les barrages, Coll. Ma première bibliothèque Gamma, 48, Éd. Gamma.

Le lapin, Éd. Hachette jeunesse.

Lobo le loup, Coll. Le monde animal, 8, Éd. Études Vivantes.

Le manchot, Coll. L'Iroquois, Éd. Bordas.

Manic le castor, Coll. Le monde animal, 9, Éd. Études Vivantes.

La mer, Coll. À la découverte, Éd. Touret.

La mer, Coll. Cadet-rama/Achille et Bergamote, Éd. Casterman.

La mer, Coll. Mieux connaître, 5, Éd. École active/Gamma.

1000 questions 1000 réponses, 1, Coll. Un album cadet-rama géant, Éd. Casterman.

La mouche, Coll. Voir et savoir, 1, Éd. Dupuis.

Le moucheron, Coll. Le premier livre de la nature, 7, Éd. Gallimard-Tournesol.

Nature-amie. 1, Coll. Documentation vidéo-presse, Éd. Paulines.

La nature et ses secrets, Coll. Un grand livre "questions/réponses", Éd. Fernand Nathan.

L'observation des oiseaux, Éd. Marcel Broquet.

L'oeuf, Coll. Le premier livre de la nature, 5, Coll. Gallimard-Tournesol.

Les oiseaux, Coll. Granger jeune univers, Éd. Granger/Gamma.

Les oiseaux, Coll. Plaisir d'apprendre, 7, Éd. Gamma.

Les oiseaux, Coll. Premiers regards sur..., Éd. Fleurus.

Les oiseaux migrateurs, Premiers regards sur..., 7, Éd. Fleurus.

Le papillon, Coll. L'Iroquois, Éd. Bordas.

Perdigoulette la perdrix, Coll. Premiers livres, Éd. Gautier-Languereau.

Petite fleur, Éd. Le groupe Fleurbec.

Les phénomènes de la nature, Coll. Mieux connaître, 10, Éd. École active/Gamma.

Pirouette, la loutre, Coll. Premiers livres, Éd. Gautier-Languereau.

Le pissenlit, Coll. Microscope, 7, Éd. Dupuis.

Plantes sans fleurs, Coll. pour comprendre, Éd. Fernand Nathan.

Plis et pliages, Coll. Savant en herbe, 11, Éd. Gamma.

La pluie, Coll. Jeunes chercheurs, 47, Éd. Jeunesse/Gamma.

La pomme de terre, Coll. Voir et savoir, 5, Éd. Dupuis.

Poudres et pâtes, Coll. Savant en herbe, 10, Éd. École active/Gamma.

Les poules, Coll. À la ferme, 1, Éd. Dupuis.

Pourquoi? 38 questions de petit Tom, Coll. Un album géant de cadet-rama, Éd. Casterman.

Le printemps, Éd. Bordas.

Qu'est-ce qu'une fleur?, Coll. Premières observations, Éd. Deux coqs d'or.

Regard nouveau sur la nature, Éd. J. Saint-Loup.

Le règne animal, la mer, Coll. Ma sœur la terre, Éd. Études Vivantes.

Le règne végétal, les insectes, Coll. Ma sœur la terre, Éd. Études Vivantes.

Le renard, Coll. Animaux, Éd. Albin Michel Jeunesse.

La rivière en activité, Coll. En activité, Éd. du Sorbier.

Le saumon, Coll. L'Iroquois, Éd. Bordas.

La sauterelle, Coll. Microscope, 8, Éd. Dupuis.

La terre, Coll. Les éléments, Éd. Albin Michel Jeunesse.

La terre, Coll. Le premier livre de la nature, 3, Éd. Gallimard-Tournesol.

Tout ce qui couvre, Coll. Savant en herbe, 15, Éd. Gamma.

La vache, Coll. Le premier livre de la nature, 9, Éd. Gallimard-Tournesol.

Les vaches, Coll. À la ferme, 2, Éd. Dupuis.

Velours le chaton, Coll. Ami-amis, Éd. Hatier.

Le ver, Coll. Le premier livre de la nature, 4, Éd. Gallimard-Tournesol.

Le ver de terre, Coll. Voir et savoir, 4, Éd. Dupuis.

La vie des fleurs, Coll. Ma première bibliothèque Gamma, 7, Éd. Gamma.

ANNEXE II

L'analyse du discours comme voie d'accès au texte documentaire

Le matériel didactique élaboré et expérimenté ne peut être reproduit en entier dans cette annexe. Tel est le cas pour les jeux proposés aux activités 2,7 (Rapidentification) et 3,5 (Le morpion). Néanmoins, le matériel que ces jeux nécessitent se trouve décrit de façon à ce que l'on puisse se le procurer ou le reproduire facilement.

Quant aux acétates, j'ai été obligée de les photocopier et de les insérer dans le document à titre d'exemple seulement. Tout comme pour les illustrations et les glossaires imagés qui ont été présentés aux élèves en couleur, les photocopies des acétates sont en noir et blanc. Ceci explique la perte de qualité dans la précision et la clarté des originaux. Dans certains cas, les illustrations ont de plus été réduites à partir d'un format trop grand pour leur présentation dans le mémoire.

I. SENSIBILISATION A LA STRUCTURE DU TEXTE

ACTIVITÉ 1.1: Comparaison de deux textes

But de l'activité:

Sensibiliser les élèves aux différences qui existent entre un texte narratif et un texte documentaire.

Démarche:

1. On présente aux élèves deux (2) textes: l'un de type narratif, l'autre de type documentaire.

2. Après avoir lu les deux (2) textes avec les élèves, l'animateur discute avec eux pour les amener à reconnaître ce qui caractérise chacun des textes.

3. L'animateur résume les remarques des élèves en un tableau comparatif et le complète au besoin.

4. Pour vérifier dans quelle mesure les élèves ont compris, on les divise à l'aide de petits textes (de quelques lignes) sur le chien: un texte comporte un personnage avec un nom, l'autre texte parle du chien en général. Le premier texte commence par "Il y avait un chien appelé Flic", l'autre commence par "Le chien est un animal..."

5. Lire ou publier les meilleurs exemples (s'il y a lieu).

6. Annoncer que désormais on ne va parler que des textes qui n'ont pas de personnages.

Matériel:

- Deux (2) textes:
  - un texte narratif: "Poum et Pan"
  - un texte documentaire: "L'hibernation"

(Activité 1.1 : point 1)

POUM ET PAN

[illegible]

[illegible]

Elle découvre d'abord le jardin de [illegible]. Mais en [illegible] en direction du potager, la malheureuse se prend la patte dans un piège.

Un chasseur qui passe par là entend les lamentations de Poum. Il s'empresse de libérer la bête reconnaissante qui s'enfuit en boitant.

Pan voit Poum, sa jolie copine, revenir vers son terrier clopin-clopant.

– Ne t'inquiète pas, dit-il. Je suis fort et habile. Je trouverai tous les jours de quoi nous nourrir abondamment tous les deux.

Ainsi, [illegible]

– [illegible]

– [illegible]

[illegible]

(Activité 1.3 - point 1)

L'HIBERNATION

[illegible]

[illegible]

[illegible] Les animaux ont alors presque l'air d'être morts. Ils continueront à vivre ainsi jusqu'au printemps.

TYB

<u>Glossaire:</u>

Économiser: [illegible]

Provisions: [illegible]

Réserves: [illegible]

ACTIVITÉ 12: Les plans

But: Sensibiliser les élèves au fait que les textes ont des structures variées.

Démarche A

1. L'animateur propose aux élèves de se préparer à expliquer le plan de l'école à des enfants qui arrivent en première année afin que ces derniers puissent se déplacer facilement dans le bâtiment dès leur rentrée.

2. Il remet à chaque élève un plan de leur école, découpé en puzzle.

3. Il leur demande de reconstituer le plan.

4. Pour amorcer l'exercice avec les élèves, l'animateur peut utiliser une acétate représentant le plan de l'école.

5. Il distribue aux élèves un texte décrivant le plan de l'école. Les noms des différentes pièces décrites sont écrits en caractère gras et les mots qui donnent des indications quant à la situation spatiale de ces pièces sont soulignés. L'animateur lit le texte à voix haute (ou les élèves le lisent individuellement).

6. L'animateur remet aux élèves un plan de l'école sur lequel on n'a pas identifié les différentes pièces. Les élèves découpent et collent les mots en caractères gras au bon endroit sur le plan déjà fait.

7. L'animateur amène les élèves à constater que tout comme un bâtiment (tel une école) est construit à partir d'un plan particulier, de même un texte est construit à partir d'un plan qui lui est propre.

Démarche B

1. Il demande aux élèves de planifier le trajet qu'ils voudraient emprunter pour se rendre de l'école au centre touristique de la Petite-Rouge situé au nord de Montréal. À partir de cartes routières, les élèves, en groupe de 4 ou 5, étudient les trajets possibles, en prévoyant un arrêt en cours de route.

2. Chaque groupe donne un compte rendu oral de son plan de voyage.

3. À partir d'une carte routière, l'animateur trace devant les élèves son propre plan pour se rendre à la Petite-Rouge.

4. Il distribue ensuite aux élèves un texte qui explique ce parcours.

5. L'animateur remet aux élèves le plan du texte sous forme de représentation graphique. Les élèves découpent et collent les mots soulignés ou en caractère gras et les collent au bon endroit sur le "mapping" déjà fait.

6. L'animateur amène les élèves à constater que le plan du voyage est très différent de celui du bâtiment, que chacun des deux textes présentés a son plan (structure) particulier. Le premier nous donne une image de l'organisation d'un bâtiment; le deuxième, nous dit comment faire en nous situant dans l'espace.

Démarche C

1. L'animateur explicite l'analogie présentée dans les démarches A et B. Il amène les élèves à découvrir qu'il existe une variété de plans (dans l'espace et dans le temps) et que lorsqu'on connaît le plan d'un bâtiment, d'un quartier, d'une ville, d'un voyage, etc., on se sent à l'aise car on se dirige où on veut, directement, sans difficulté.

   De même, pour se sentir confiant en lisant un texte, on doit avoir une bonne idée de son plan qui s'appelle sa structure. Tout au long de la lecture d'un texte, lorsqu'on a son plan en tête, on a plus de facilité à comprendre ce qu'on lit.

2. L'animateur présente aux élèves les symboles de la fleur et du train qui représenteront tout au long des activités deux (2) structures de textes différentes. La fleur sera le symbole d'un texte qui dit "comment c'est", qui décrit l'apparence d'une chose ou ce qu'elle fait. Le train sera le symbole d'un texte qui dit "comment ça se passe".

Matériel:

Pour chaque élève: - Un plan de l'école découpé en puzzle.

- Un texte décrivant le plan de l'école accompagné d'un plan sur lequel les différentes pièces ne sont pas identifiées.

- Un texte portant sur l'itinéraire, suggéré par l'animateur, accompagné d'une représentation graphique du plan du texte.

- Corrigés des exercices sur acétates.

- Cartes routières. Ces cartes sont en vente au Bureau des cartes du Canada, ministère de l'Énergie, des Mines et des Ressources, Ottawa. Pour l'itinéraire suggéré, se procurer la carte 31G, Édition 4).

- Poster de la fleur.

- Poster du train.

- Ciseaux.

- Colle.

(Activité 1.2 - point 5A)

L'ÉCOLE JEAN-DE-BRÉBEUF

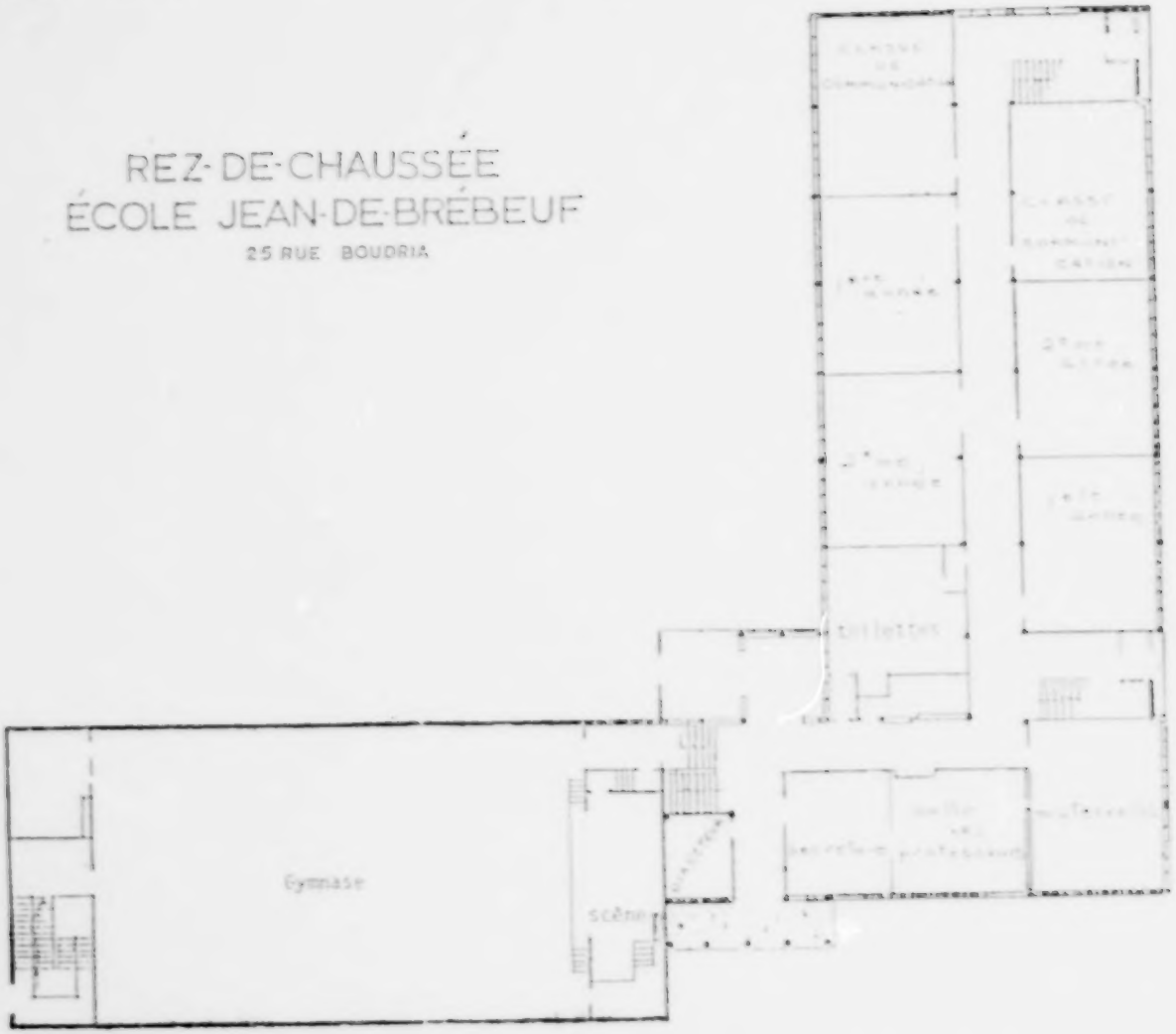
En entrant dans l'école par la rue Boudria, on aperçoit le **bureau du directeur** à gauche et celui de la **secrétaire**, à droite. Au bout de ce corridor d'entrée se trouvent des portes qui donnent sur la **cour d'école**. Immédiatement après le **bureau du directeur**, on peut descendre l'**escalier** qui conduit à la **bibliothèque**, à la **salle des dîneurs** ou à la **garderie**. Juste à côté de ce premier escalier, il y en a un autre qui monte au **gymnase**. Face à l'escalier du gymnase, on peut emprunter le **corridor** qui passe devant la **salle des professeurs**. Si on se rend au bout de ce corridor, on a, à droite **la maternelle** et à gauche, deux portes battantes qui donnent sur une aile de classes.

Si on pousse les portes, l'**escalier** qui conduit au premier étage est à droite, en entrant. En continuant dans le corridor, on trouve, dans l'ordre, les **salles de toilettes**, une classe de **2e année**, une de **1ère année** et une **classe de communication**, à gauche. À droite, le premier local est réservé aux élèves de **1ère année**, le deuxième aux élèves de **2e année** et le troisième à une seconde **classe de communication**. Tout au bout du corridor, à droite, se trouve une sortie qui donne sur la rue et un autre **escalier** pour monter au premier étage.

En arrivant au haut de cet escalier, on fait face à la **salle des ordinateurs** qui communique avec le **bureau du psychologue**. Le long du corridor on a, successivement, à droite, les **classes** de **5e**, **3e**, **4e** et encore de **5e année**. À gauche, c'est la salle réservée aux **spécialistes**, puis celle du **professeur ressource**; viennent ensuite une **classe de langage**, l'**escalier** qui conduit au rez-de-chaussée, puis une classe de **6e année**.

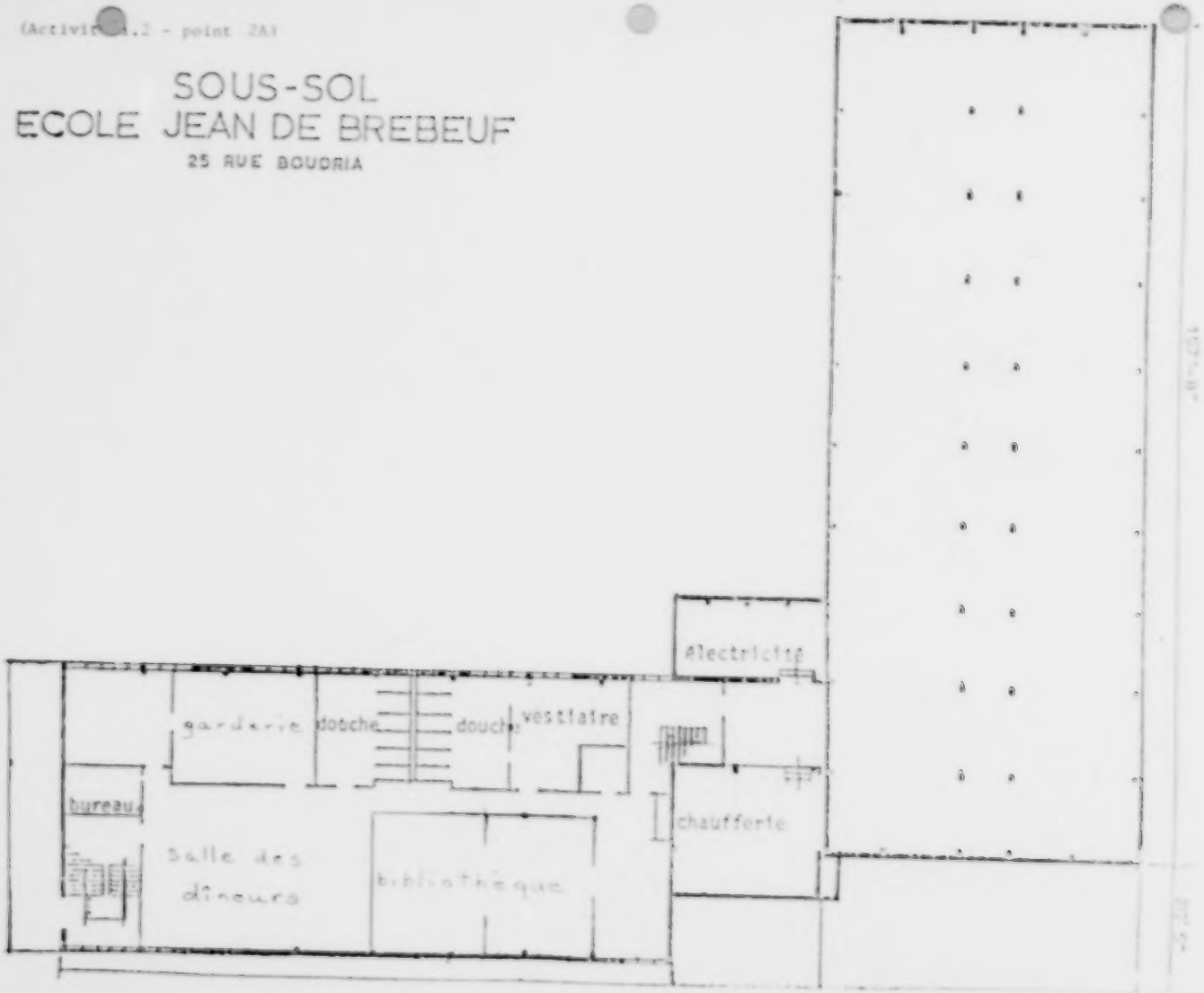
(Activité 2 - point 2A)

REZ-DE-CHAUSSÉE
ÉCOLE JEAN-DE-BRÉBEUF
25 RUE BOUDRIA



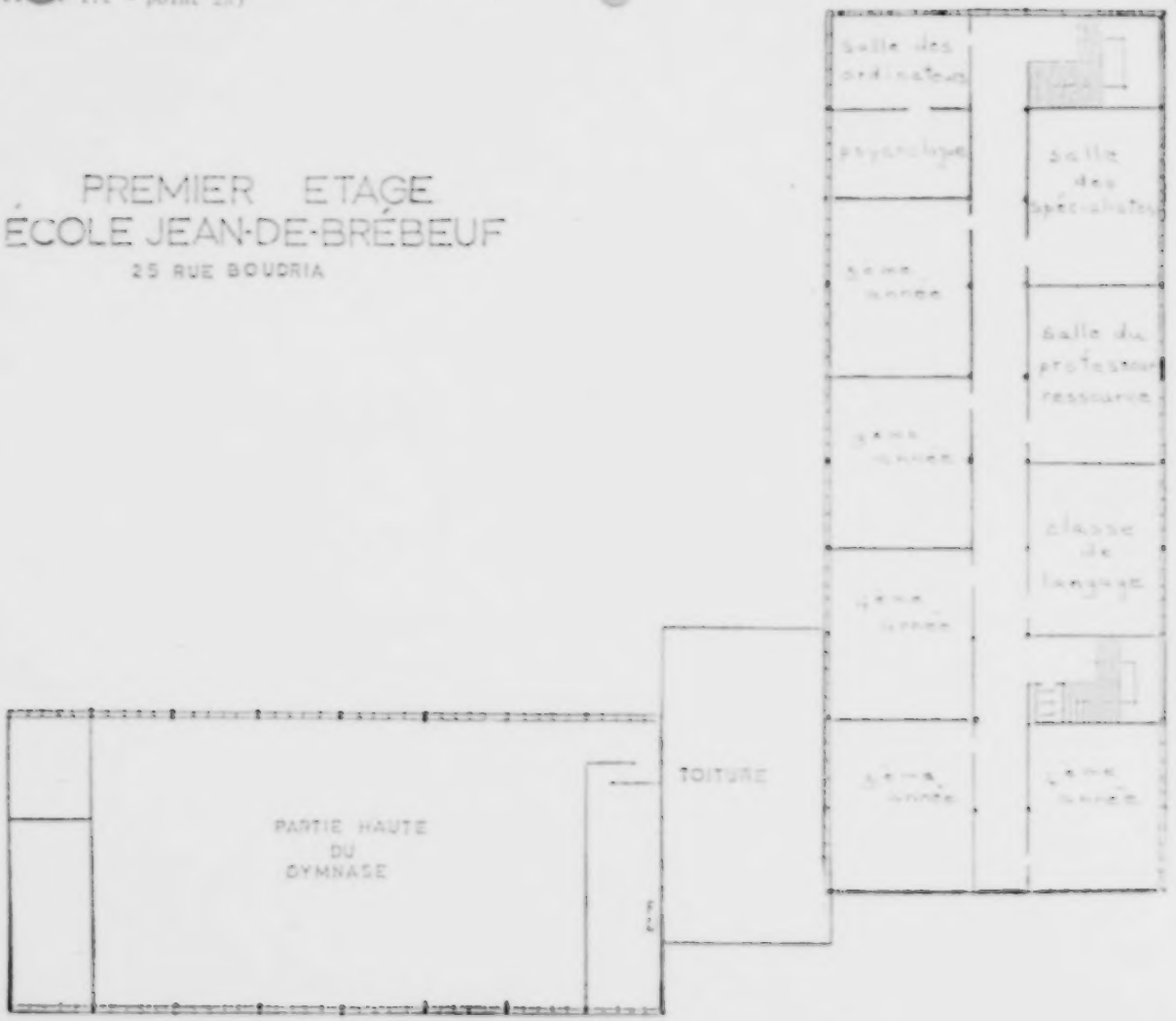
(Activité 2.2 - point 2A)

SOUS-SOL
ECOLE JEAN DE BREBEUF
25 RUE BOUDRIA



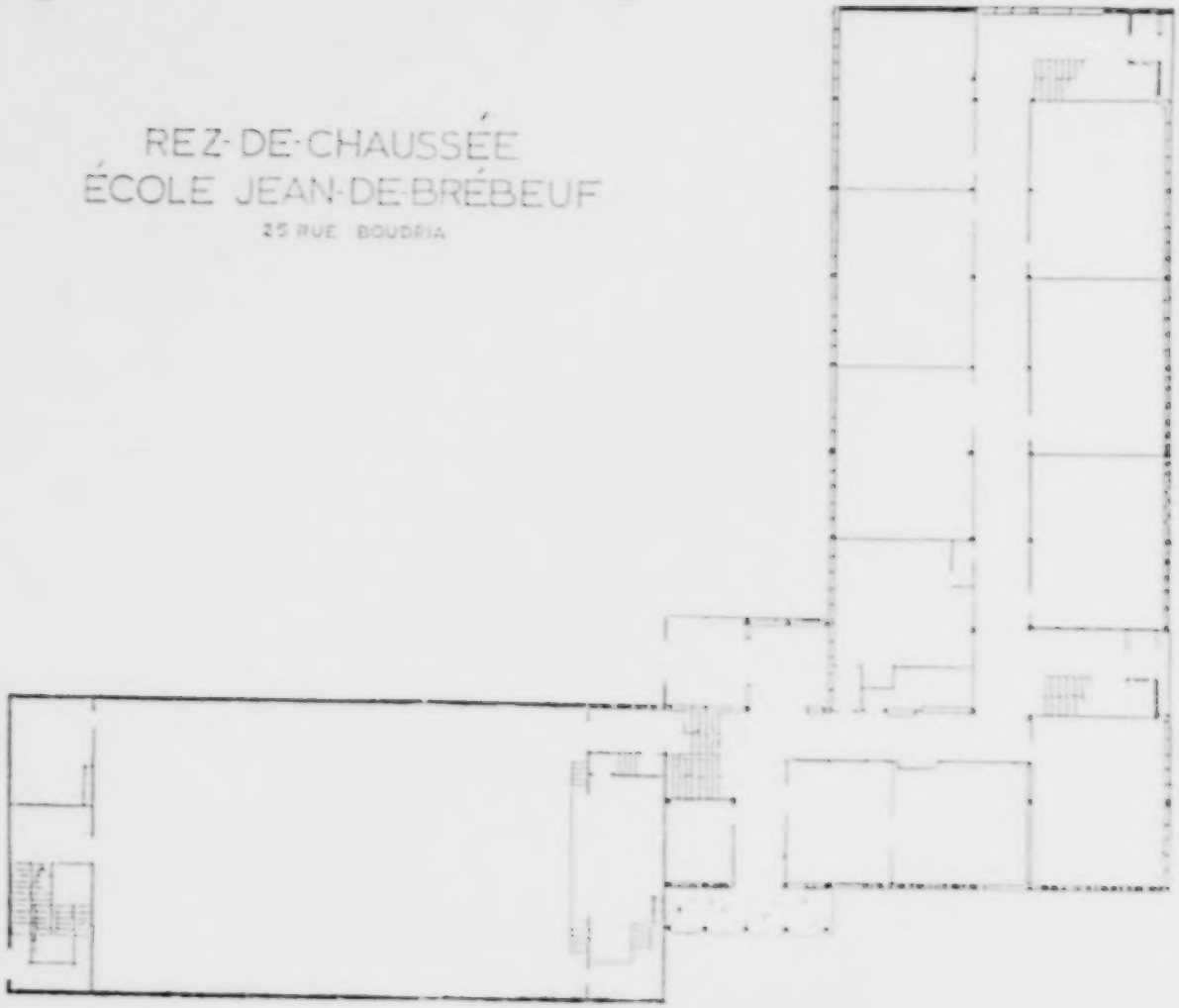
(Acti[illegible] 1.2 - point 21)

PREMIER ETAGE
ÉCOLE JEAN-DE-BRÉBEUF
25 RUE BOUDRIA



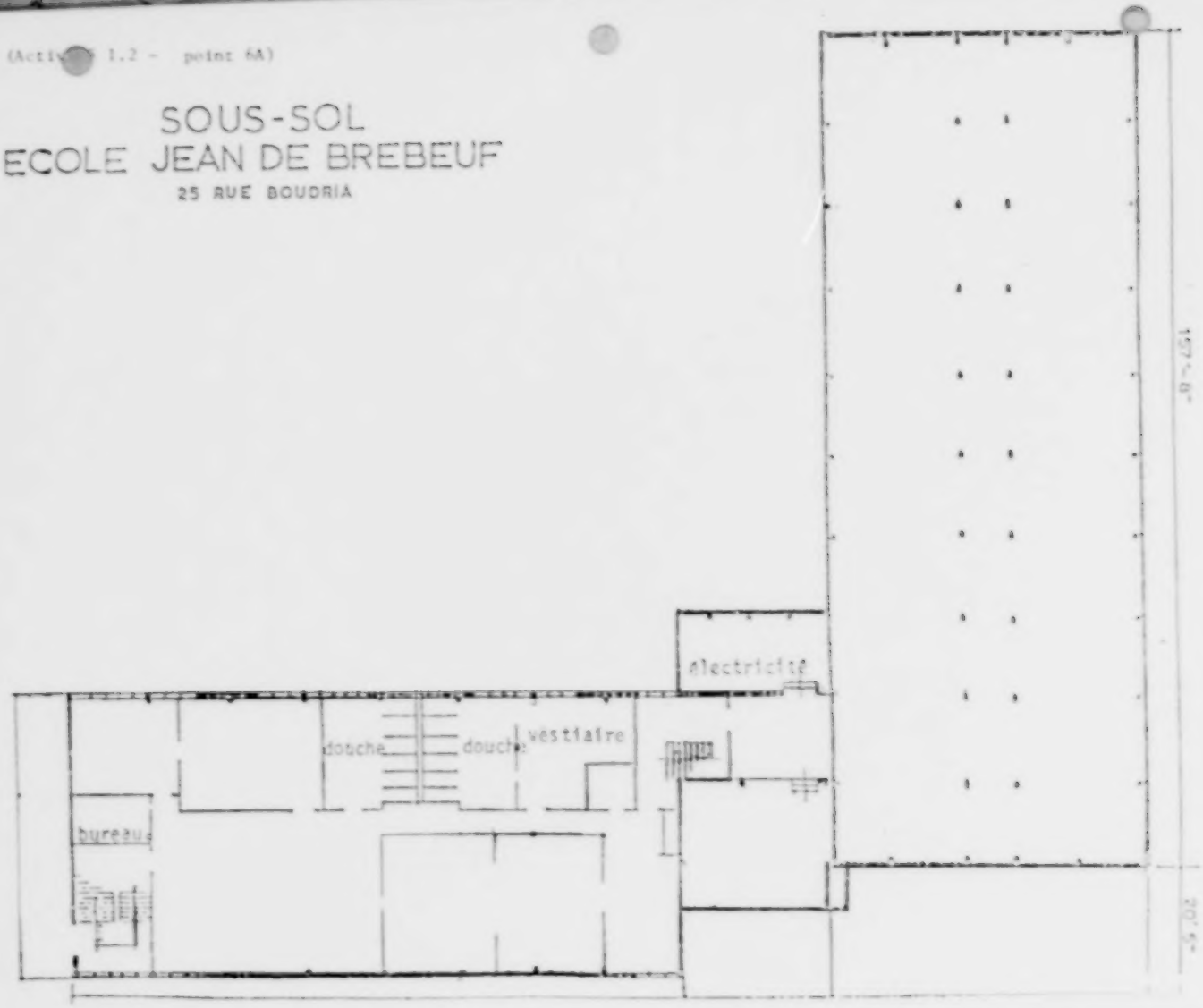
(Activité 1.2 - point 6A)

REZ-DE-CHAUSSÉE
ÉCOLE JEAN-DE-BRÉBEUF
25 RUE BOUDRIA



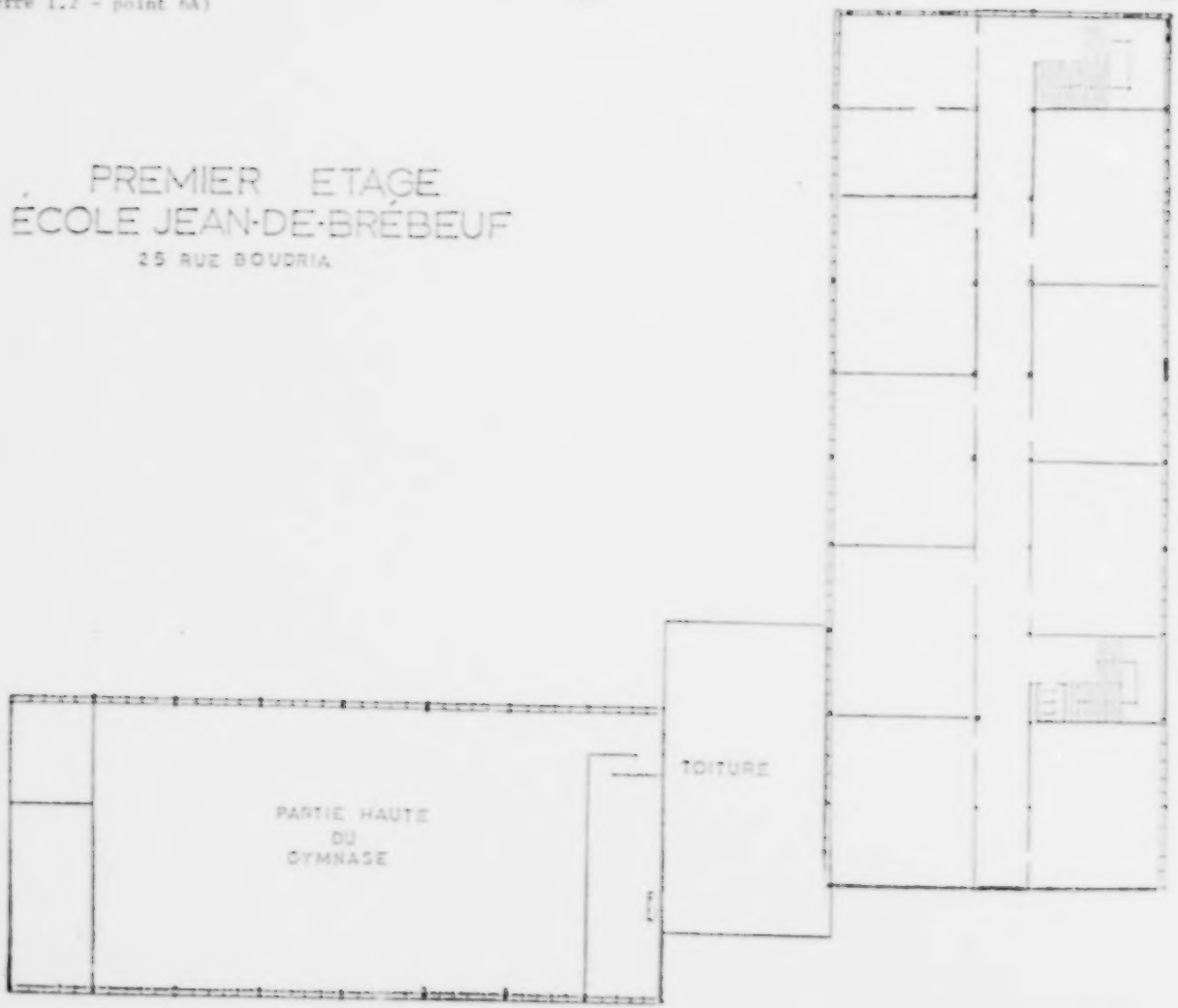
(Activité 1.2 - point 6A)

SOUS-SOL
ECOLE JEAN DE BREBEUF
25 RUE BOUDRIA



(Activité 1.2 - point 6A)

PREMIER ETAGE
ÉCOLE JEAN-DE-BRÉBEUF
25 RUE BOUDRIA



(Activité 1.7 - point 5A)

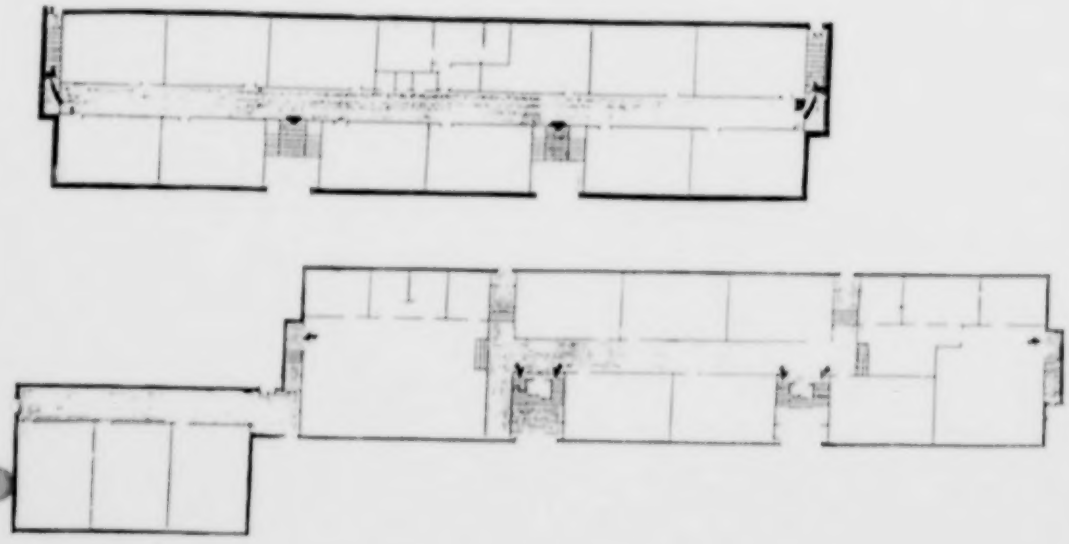
L'ÉCOLE ST-MÉDARD

L'école St-Médard a deux entrées principales. Si on emprunte la première porte **d'entrée** à la droite de l'édifice, on arrive face à un **escalier** qui monte à l'étage ou qui descend au sous-sol. En montant l'**escalier**, on aperçoit en face de soi la **salle des professeurs**. À la droite de cette pièce se trouvent **deux classes spéciales** l'une à côté de l'autre. En face, on a une troisième **classe spéciale** et, à côté de l'escalier, une **classe de 4e année**. En se dirigeant vers la gauche en haut de l'escalier, on voit se succéder à notre gauche une **salle des ordinateurs**, une **classe de 4e année**, l'**escalier** de la deuxième **entrée** principale, une **classe de 5e année** et une de **6e année**. À droite, après la salle des professeurs, on rencontre le **bureau de la secrétaire** qui s'ouvre sur celui du **directeur**. À côté du bureau du directeur, une classe de **4e année** et deux de **6e année** se suivent.

Au moment d'entrer, si on se dirige plutôt vers le sous-sol, on a, au bas de l'escalier, immédiatement à droite, une **salle de télévision**. En continuant vers la droite, on descend quelques marches et on est dans un large passage qui mène à la **bibliothèque**. Les **salles de toilette** sont à la gauche. De chaque côté de **trois classes de 5e année** se trouvent les sorties qui donnent sur la cour d'école. À la gauche du corridor, en face des 5e années, on a le **bureau de l'infirmière**, la **salle de musique** et la descente de l'**escalier** de la deuxième porte d'entrée. Au bout du corridor se trouve la **grande salle** où les élèves de l'école se réunissent parfois. À la droite de la grande salle, on a la **conciergerie**, les **toilettes** et une pièce où l'on remise l'**équipement** sportif. À côté de cette remise, à l'extrémité de la grande salle, on peut emprunter un couloir qui mène à trois pièces préfabriquées où les **3e années** ont leur salle de classe.

ÉCOLE ST-MÉDARD

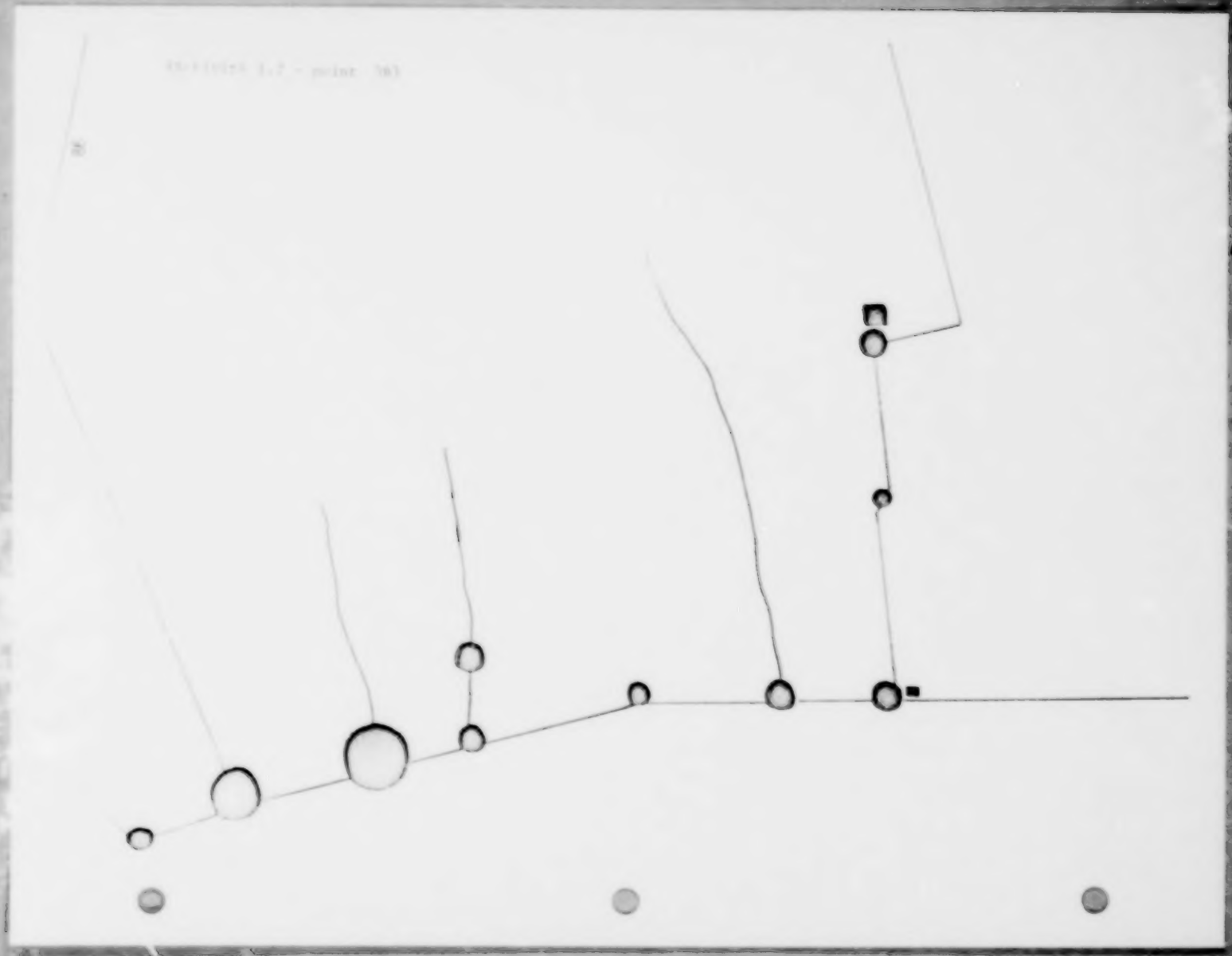
ÉCOLE ST-MÉDARD



(Activité 1.2 - point 4B)

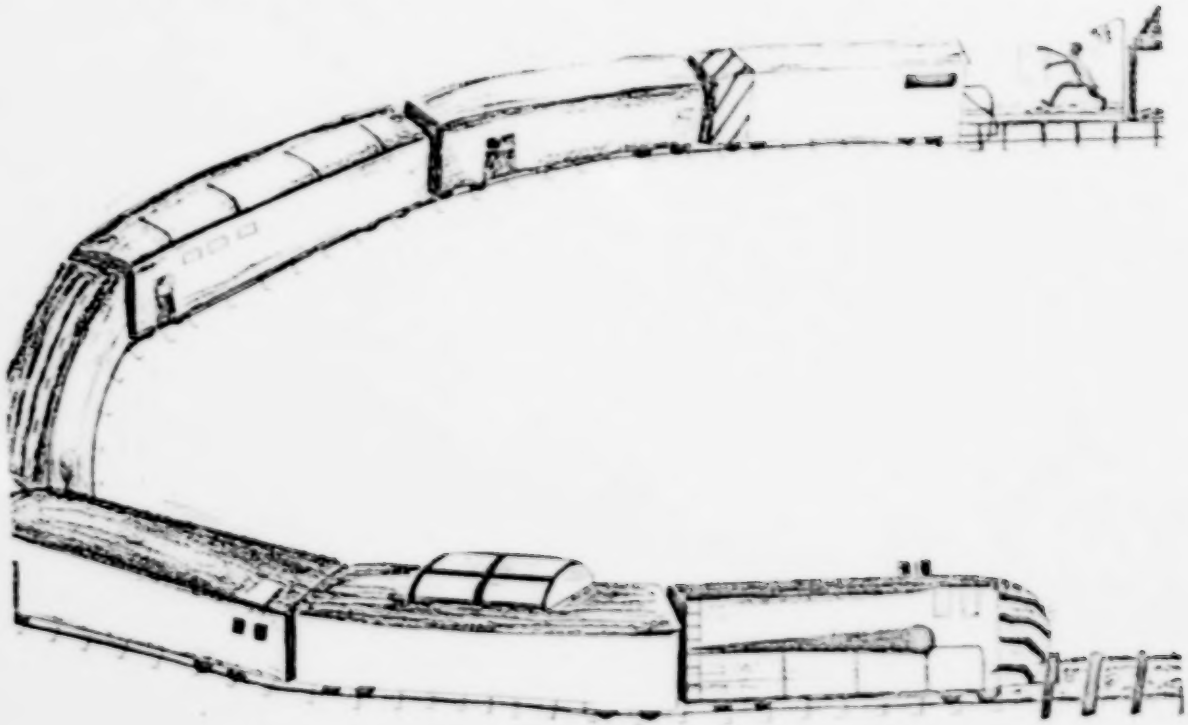
ITINÉRAIRE POUR SE RENDRE AU CENTRE TOURISTIQUE DE LA PETITE-ROUGE

L'autobus quitte **Pécole** en direction de **Gatineau** en passant par la ville de **Hull**. La route 148 que nous empruntons traverse les villes de **Masson, Thurso** et **Papineauville**. C'est à **Montebello**, la ville suivante, que nous faisons un arrêt pour visiter le **manoir Papineau**. À côté du manoir, nous pouvons admirer un hôtel de luxe, le Château Montebello. C'est dans cette ville que l'autobus quitte la route 148 pour emprunter la 323. Il nous reste 40 kilomètres à faire pour arriver à notre destination. Notre circuit nous conduit à travers les villages agricoles de **Notre-Dame-de-la-Paix** et de **Namur**. Enfin, nous arrivons à **St-Émile-de-Suffolk** où se trouve le **centre touristique de la Petite-Rouge**. C'est là, dans ce petit village de vacances, que nous passerons la semaine.



(Activité 1.2 - point 5B)

Corrigé



2. IDENTIFICATION DE DEUX STRUCTURES

ACTIVITE 2.3: La ligne du temps

But de l'activité:

Aider les élèves à saisir comment un processus ou une suite d'événements se situe sur une ligne de temps.

Démarche

1. L'animateur met à la disposition des élèves une série de fiches sur lesquelles se trouvent détaillées des façons de faire ou des séquences d'événements qui sont familières à l'enfant.

2. L'animateur choisit une fiche et en mime le contenu pour les élèves, à titre d'exemple.

3. À leur tour, les élèves (regroupés en équipe de 3 ou 4) choisissent une fiche au hasard et préparent un sketch mimé du processus décrit sur leur fiche.

4. Après chacun des sketches, l'animateur demande aux élèves de reconstituer oralement ce qui s'est passé dans l'ordre chronologique exact.

5. Les étapes du processus auront été notées dans les wagons du petit train qu'on aura dessiné sur une acétate. Au fur et à mesure que les élèves reconstituent les faits, l'animateur découvre le wagon correspondant à l'étape et le projette à l'écran.

6. L'animateur rappelle aux élèves que, tout au long des activités, le petit train servira de symbole pour représenter un texte qui décrit un processus ou une suite d'événements qui se situe sur une ligne de temps.

Matériel:

- Fiches sur lesquelles se trouvent les procédures à mimer.
- Un train avec plusieurs wagons (dessiné sur une acétate) sur lequel on aura noté les étapes de chacun des processus décrit sur les fiches.

(Activité 2.1 - point 1)

COMMENT FAIRE DU MODELAGE

1. Roule la glaise pour en faire de longs rouleaux.
2. Enroule chaque rouleau sur lui-même pour en faire une spirale ou un petit pot.
3. Presse les rouleaux l'un sur l'autre.
4. Lisse l'intérieur du pot.
5. Laisse sécher la glaise.
6. Peint le pot.

(Activité 21 - point 1)
Corrigé

(Activité 2.1 - point 1)

COMMENT PRÉPARER UNE FÊTE

1. Envoie des cartes d'invitation à tes amis.

2. Décore la salle où aura lieu la fête.

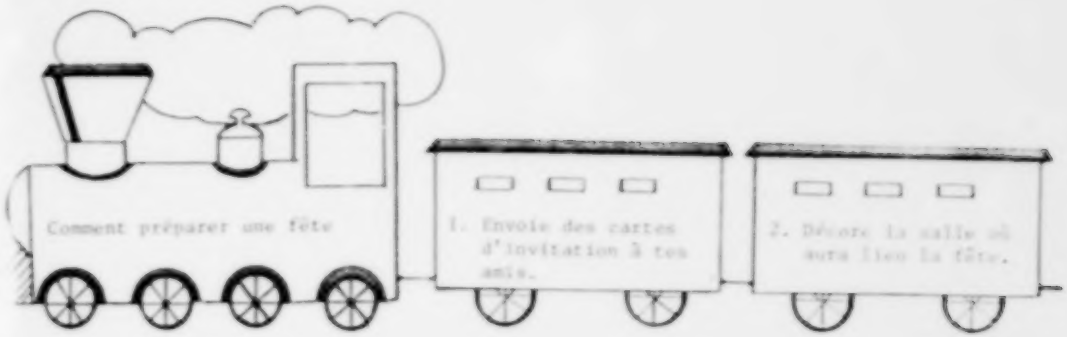
3. Décore la table.

4. Fabrique des chapeaux en papier.

5. Prépare les sandwiches et la boisson.

(Activité 1 - point 1)

Corrigé



(Activité 2.1 - point 1)

COMMENT SE SUCCÈDENT LES SAISONS

1. Au printemps, le soleil commence à nous réchauffer. Les feuilles et les fleurs sortent.

2. À l'été, il fait chaud. Les journées sont plus longues. C'est le temps des vacances.

3. En automne, c'est frais. Il pleut souvent. Les feuilles tombent.

4. En hiver, il fait froid. Il neige.

(Activité 1.1 - point 1)

Corrigé

1.
Au printemps, le soleil commence à nous réchauffer. Les feuilles et les fleurs sortent.

2.
A l'été, il fait chaud. Les journées sont plus longues. C'est le temps des vacances.

3.
A l'automne, c'est frais. Il pleut souvent. Les feuilles tombent.

4.
En hiver, il fait froid. Il neige.

(Activité 2.1 - point 1)

LES ÉLECTIONS

1. Des candidats prononcent des discours pour faire connaître leurs idées sur la façon de conduire les affaires du groupe.

2. Le jour de l'élection tous ceux qui votent se rendent aux urnes (pour voter).

3. Ils choisissent leur candidat préféré en mettant un X à côté de son nom sur un bulletin préparé à cette fin.

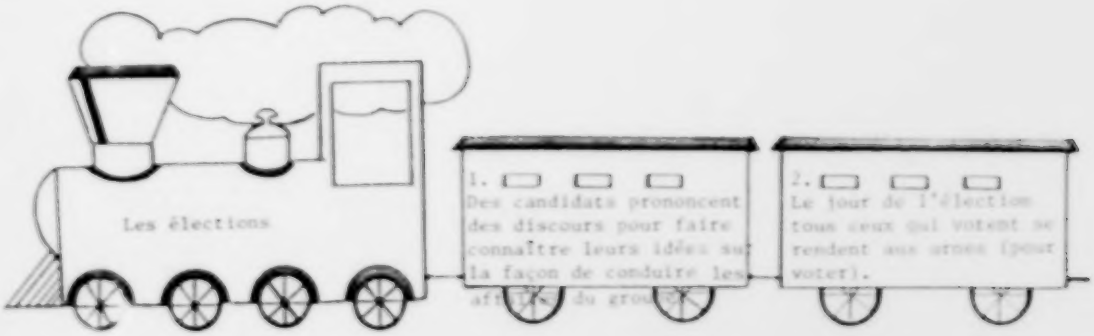
4. Ils déposent ce bulletin dans une boîte.

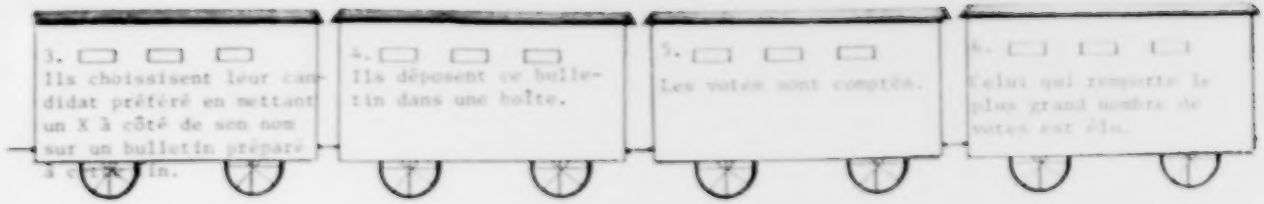
5. Les votes sont comptés.

6. Celui qui remporte le plus grand nombre de votes est élu.

Activité 2.1 - point 1)

Corrigé





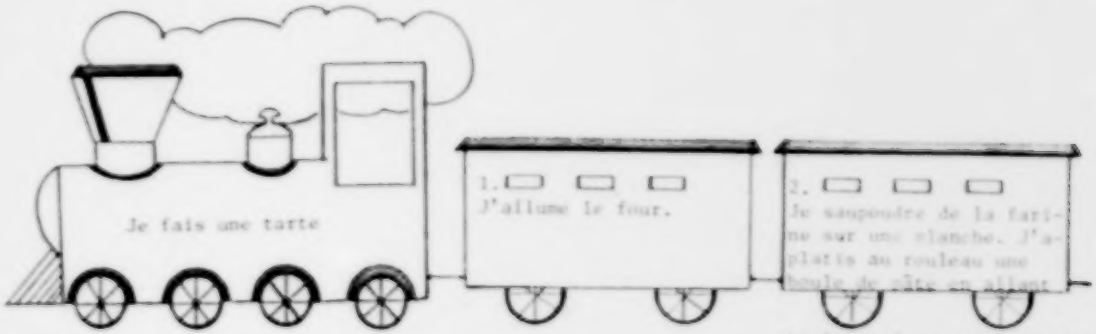
(Activité 2.1 - point 1)

JE FAIS UNE TARTE

1. J'allume le four.
2. Je saupoudre de la farine sur une planche. J'aplatis au rouleau une boule de pâte en allant toujours du centre vers les bords.
3. Je plie la pâte en quatre et la dépose dans une assiette.
4. Je la déplie dans l'assiette et je coupe ce qui dépasse tout autour. Mon abaisse est prête.
5. Dans un bol, je prépare la garniture.
6. Je verse ma préparation dans l'abaisse.
7. Je mets le tout au four.

(Activité 2.1 - point 1)

Corrigé



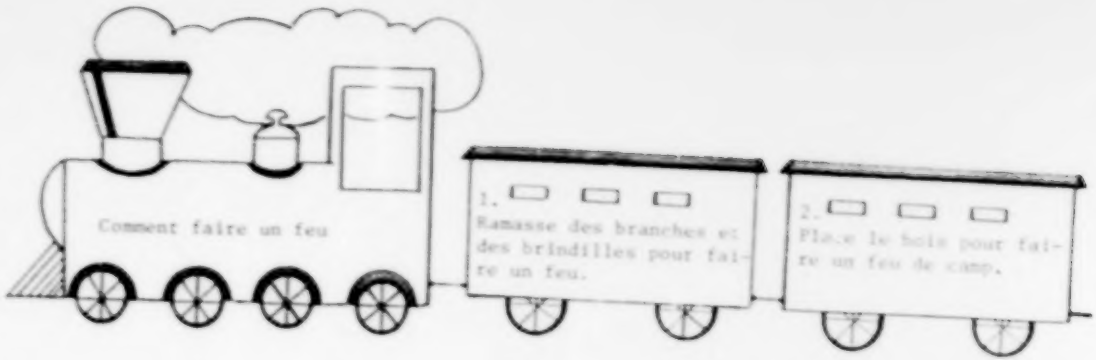
(Activité 2.1 - point 1)

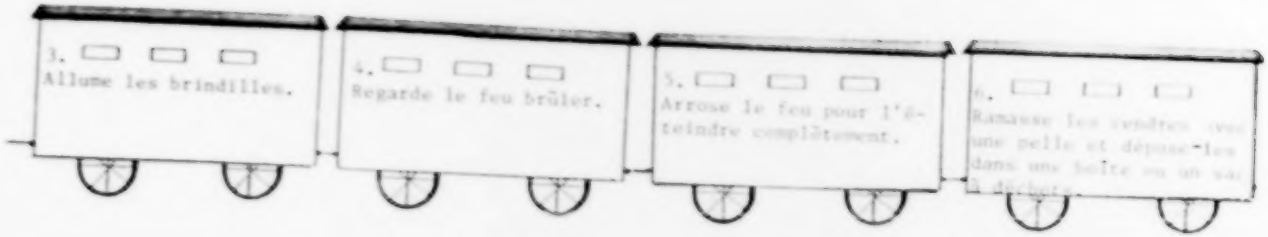
COMMENT FAIRE UN FEU

1. Ramasse des branches et des brindilles pour faire un feu.
2. Place le bois pour faire un feu de camp.
3. Allume les brindilles.
4. Regarde le feu brûler.
5. Arrose le feu pour l'éteindre complètement.
6. Ramasse les cendres avec une pelle et dépose-les dans une boîte ou un sac à déchets.

(Activité 2.1 - point 1)

Corrigé





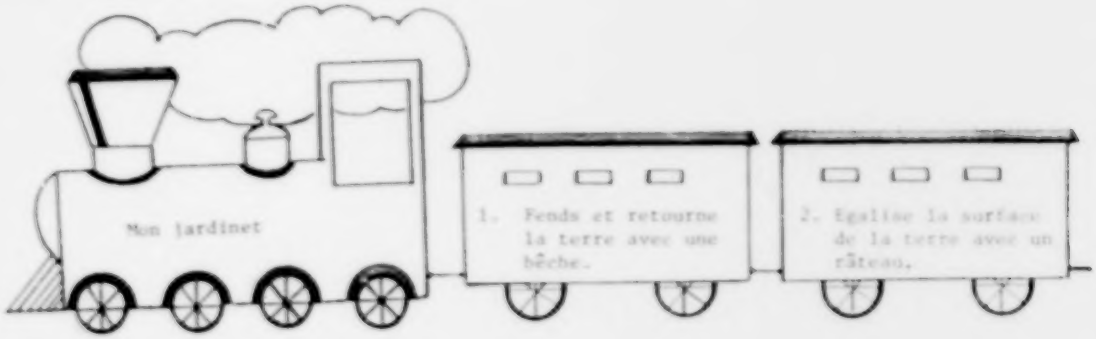
(Activité 2.1 - point 1)

MON JARDINET

1. Fends et retourne la terre avec une bêche.
2. Égalise la surface de la terre avec un râteau.
3. Sème des graines dans le sol.
4. Arrose ton jardin.
5. Admire tes plantes qui poussent sous le soleil (montre que tu as chaud).
6. Récolte les légumes (tomates, carottes, concombres).

(Activité 2.1 - point 1)

Corrigé



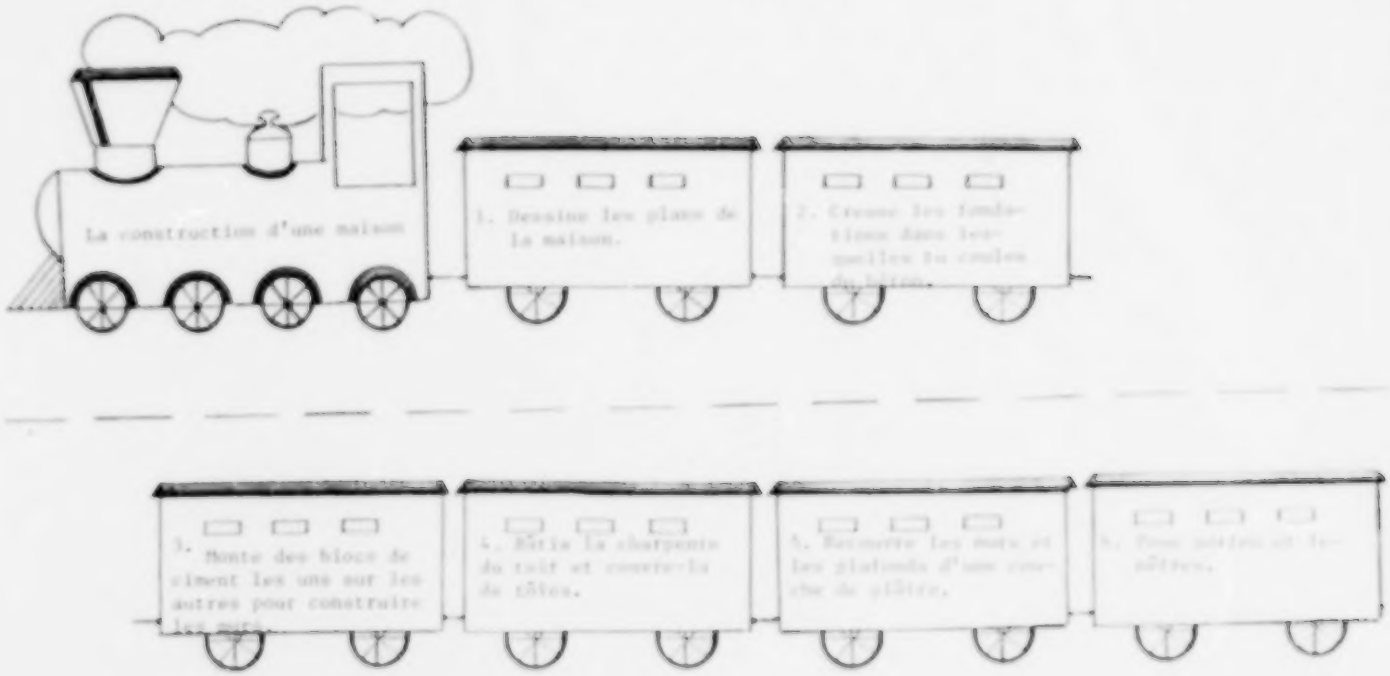
(Activité 2.1 - point 1)

LA CONSTRUCTION D'UNE MAISON

1. Dessine les plans de la maison.
2. Creuse les fondations dans lesquelles tu coules du béton.
3. Monte des blocs de ciment les uns sur les autres pour construire les murs.
4. Bâtis la charpente du toit et couvre-la de tôles.
5. Recouvre les murs et les plafonds d'une couche de plâtre.
6. Pose portes et fenêtres.
7. Installe lavabos, toilettes, etc.

(Activité 2.1 - point 1)

Corrigé



(Activité 2.1 - point 1)

COMMENT LES CASTORS CONSTRUISENT UN BARRAGE

1. Les castors coupent les troncs des arbres avec leurs dents.

2. Ils coupent chaque arbre en morceaux.

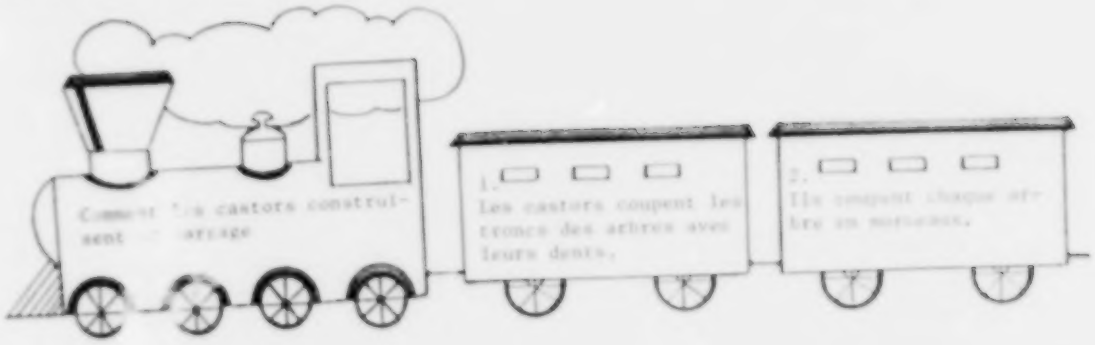
3. Ils transportent leurs matériaux en les faisant flotter sur l'eau.

4. Ils placent soigneusement les branches et les morceaux de bois pour former un barrage.

5. Ils prennent la vase du fond de la rivière et l'étale avec leurs pattes pour boucher les trous.

(Activité 2.1 - point 1)

Corrigé



ACTIVITE 2.2: Le texte-puzzle

Buts de l'activité:

- Sensibiliser les élèves au rapport illustration/texte;
- Amener les élèves à découvrir qu'un texte à structure chronologique s'illustre plus facilement par une série d'images et qu'un texte descriptif s'illustre bien par une seule image.

Démarche A:

1. On distribue à chaque élève des segments, en ordre, de textes à structure chronologique et une série d'images, en désordre, en leur demandant d'apparier textes et images. Les élèves doivent placer les images avec le texte correspondant par ordre chronologique, pour reconstituer un tout.
2. L'animateur attire l'attention sur le fait qu'il y a plusieurs images pour représenter ce genre de texte chronologique.
3. Les élèves comparent et justifient leurs résultats. L'animateur les aide à objectiver leur démarche.
4. Les élèves classent le texte sous la fleur ou le petit train et justifient leur choix.

Remarque:

On peut également faire l'objectivation en petits groupes en demandant aux élèves de répondre oralement à un questionnaire qu'on leur fournit.

Démarche B:

1. On distribue, à chaque élève, une image et des segments de texte à structure descriptive. L'élève devra découper et coller au bon endroit sur l'image les segments de texte qui sont écrits sur une feuille.
2. Les élèves placent chaque segment de texte le plus près possible de la partie de l'image qu'il décrit. Une phrase d'introduction peut se placer au haut de l'illustration.
3. L'animateur discute avec les élèves pour les amener à découvrir qu'avec une seule illustration on peut montrer comment c'est. Il les aide à objectiver leur démarche.
4. L'animateur amène aussi les élèves à découvrir qu'on peut décrire les différentes parties d'un objet en s'y prenant de différentes façons (en commençant par le haut ou le bas, par une partie ou par l'ensemble, etc.)
5. Les élèves classent le texte sous la fleur ou le petit train et justifient leur choix.

Matériel:

- Un questionnaire servant d'objectivation pour la démarche A:

  1. Est-ce qu'en regardant l'illustration j'obtiens des renseignements que je ne trouve pas dans le texte?

  2. Y a-t-il des mots qui m'ont aidé à apparier textes et images? Lesquels?

  3. Combien d'illustrations ai-je utilisées pour dire comment ça se passe?

- Un questionnaire servant d'objectivation pour la démarche B:

  1. Chaque partie du texte nous dit-elle comment est la chose?

  2. Toutes les parties regroupées donnent-elles une image complète de la chose?

  3. Un texte qui nous dit comment est une chose s'illustre-t-il bien par une seule image? Donne des exemples.

- Une série d'illustrations et des segments de textes que l'élève pourra apparier tirés du livre Du caoutchouc au pneu, Éd. Centurion/Jeunesse.

- Une illustration et un texte descriptif (sur l'autruche) découpé en segments, tirés du livre Découvrons la Nature, Éd. Pélican, p. 22.

- Bâtons de colle.

(Activité 2.2 - point 1A)

DU CAOUTCHOUC AU PNEU

(Éd. Centurion Jeunesses A/53)

L'hévéa est un arbre qui donne le caoutchouc. Lorsqu'on coupe son écorce, un liquide s'écoule: c'est le latex.

Chaque jour des ouvriers collectent des seaux de latex d'un grand nombre d'arbres. Ce liquide est blanc comme du lait.

On verse le latex dans des récipients et on le laisse reposer. Il devient gris et épais: il se transforme en caoutchouc.

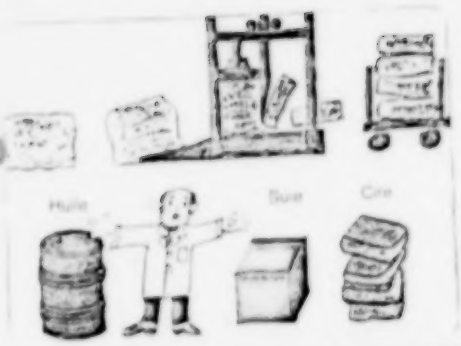
Des navires transportent les sacs de caoutchouc vers les ports des différents pays. Là, on les emporte dans des usines de caoutchouc.

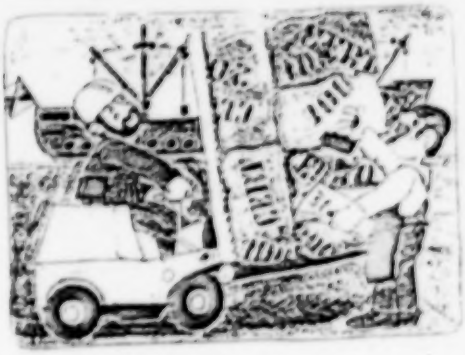
A l'usine, on coupe le caoutchouc en petits morceaux.

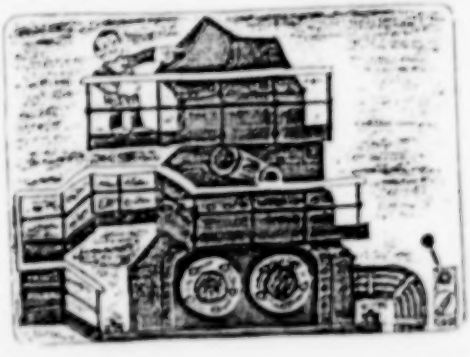
Pour fabriquer un pneu de voiture, on ajoute de l'huile et de la cire, puis de la suie pour lui donner sa couleur.

La machine fait ensuite le mélange du caoutchouc, de la suie, de l'huile et de la cire. On chauffe très fort ce mélange pour obtenir une pâte souple.

On coule cette pâte dans un moule en acier. On la presse enfin en forme de pneu sur une épaisseur de fils d'acier.


Huile
Sure
Ciré





(Activité 2.2 - point (3)

L'AUTRUCHE

L'autruche est le plus gros oiseau du monde. Elle est trop lourde pour voler et n'a que de courtes ailes.
Elle n'est pas capable de s'éloigner de ses ennemis en volant mais possède d'autres moyens de défense.

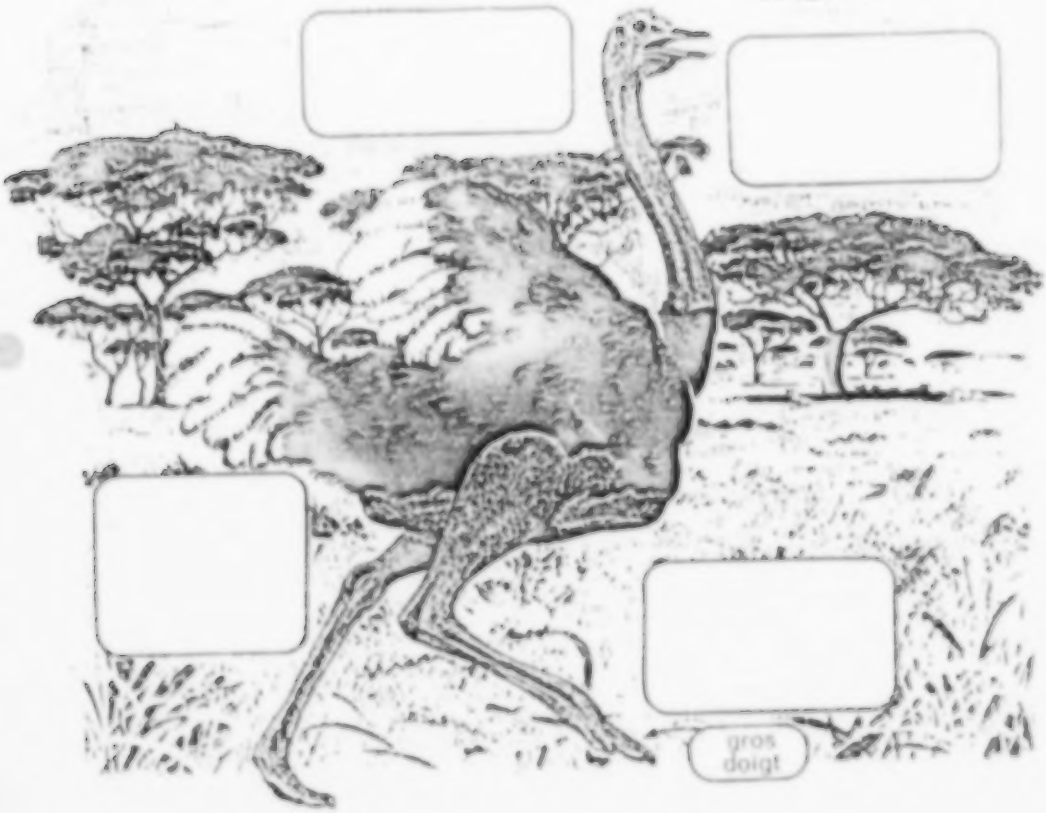
Plus grande qu'un homme, elle voit très loin.

Son bec est assez fort pour fendre un crâne.

Elle a de longues pattes musclées et court plus vite que ses ennemis.

Son gros doigt a un ergot terrible. Elle peut tuer d'un coup de patte.

(Découvrons la nature, Ed. Pélican, p. 22)


gros
doigt

ACTIVITE 2.5: La fleur et le petit train

But de l'activité

Aider les élèves à identifier les différences entre les textes qui décrivent l'apparence d'une fleur et ceux qui racontent comment les fleurs se forment.

Démarche A

1. En utilisant le rétroprojecteur, on présente aux élèves l'illustration d'une fleur.

2. L'animateur écrit ensuite le mot représenté par l'illustration en insistant sur le fait que les différentes parties forment un tout.

3. On distribue aux élèves le dessin d'une fleur et le texte sur la fleur. On demande aux élèves d'identifier par écrit les différentes parties de la fleur qui sont mentionnées dans le texte.

4. En utilisant l'illustration de la fleur (une acétate), l'animateur amène les élèves à découvrir qu'en décrivant l'apparence de la fleur, le texte ne fournit pas exactement les mêmes informations que celles données par l'animateur dans sa présentation orale (il a ajouté au sujet des détails selon le cas). En conséquence, lorsqu'un texte nous dit comment est une chose, la description peut être plus ou moins complète. Les élèves vérifient s'ils ont bien identifié les différentes parties de la fleur.

5. L'animateur amène les élèves à découvrir que le texte "La fleur" nous dit comment est la fl... (son apparence). Les élèves classent le texte sous le symbole de la fleur ou sous le symbole du petit train et ils justifient leur choix.

Démarche B

1. On distribue aux élèves le texte sur la reproduction des fleurs. Lecture silencieuse.

2. En utilisant un rétroprojecteur, on présente aux élèves des illustrations, en désordre, des différentes étapes de la reproduction des fleurs.

3. À partir des informations lues dans le texte, les élèves décident dans quel ordre on doit présenter les illustrations. Ils justifient leur choix.

4. L'animateur amène les élèves à découvrir que le texte "La reproduction des fleurs" nous dit comment les fleurs se reproduisent. Les élèves classent le texte sous le symbole de la fleur ou sous le symbole du petit train en justifiant leur choix.

Démarche C

1. L'animateur distribue un questionnaire aux élèves en leur demandant d'y répondre par écrit soit en équipe de 3 ou 4, soit individuellement. Ce questionnaire fait réfléchir les élèves sur la différence qui existe entre les deux textes utilisés dans les démarches A et B, textes qui portent tous deux sur la fleur.

2. Chaque équipe (ou quelques élèves selon le cas) donne un compte rendu oral des réponses au questionnaire.

3. L'animateur résume les remarques des élèves au tableau et complète (ou fait compléter) au besoin.

Démarche D

1. L'animateur fournit une liste de sujets aux élèves. Il leur demande de trouver en équipe, pour chacun des sujets, deux titres: l'un qui conviendrait à une description (comment c'est) et l'autre qui serait approprié pour un texte qui nous dit comment ça se passe. Les élèves doivent justifier leurs choix de titres.

2. L'animateur amène les élèves à constater que, sur un même sujet, on peut rédiger un texte "fleur" ou un texte "petit train" (comme c'est le cas pour le sujet traité dans les démarches A et B).

Démarche E

1. On distribue aux élèves deux nouveaux textes représentant chacune des catégories déjà comparées.

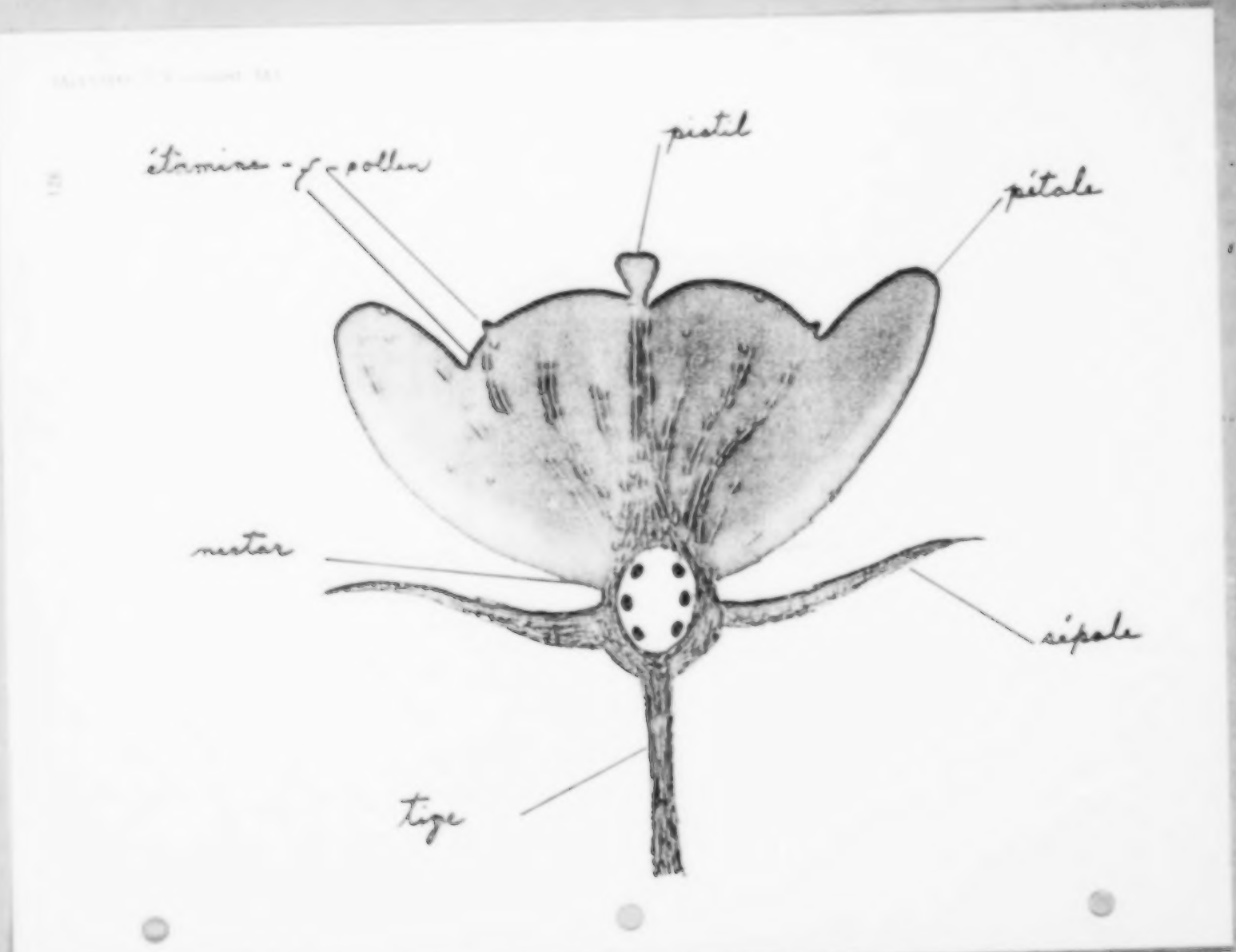
2. Les élèves votent (par écrit) pour classer les textes sous la fleur (si les textes décrivent l'apparence d'une chose) ou le petit train (s'ils racontent comment les choses se passent). Les élèves doivent également justifier leurs votes par écrit.

3. L'animateur fait une synthèse qui explique le classement à partir des indices relevés par les élèves.

4. L'animateur attire de nouveau l'attention sur le fait qu'on peut rédiger un texte "fleur" ou un texte "petit train" sur un même sujet.

Matériel:

- Une acétate représentant une fleur.
- Une série d'acétates représentant les différentes phases de la reproduction d'une fleur.
- Un rétroprojecteur.
- Un dessin d'une fleur (pour chaque élève).
- Un questionnaire (pour chaque élève).


étamines - grains de pollen
pistil
pétale
nectar
sépale
tige

(Activité 2.1 - point 1A)

LA FLEUR

Si tu regardes attentivement une fleur, tu verras qu'elle comprend différentes parties: les pétales, les sépales, le pistil, les étamines, la tige et les feuilles. Généralement, les fleurs ont plusieurs pétales de couleurs vives. Les sépales protègent la fleur lorsqu'elle est en bouton et ils s'écartent quand les pétales poussent. À l'intérieur de la fleur se trouve le pistil entouré d'étamines. Le bout des étamines est couvert d'une poudre jaune appelée pollen. La tige dresse la fleur et ses feuilles vers la lumière. Les diverses parties d'une fleur peuvent être de formes, de tailles et de couleurs différentes. Il faut examiner chaque fleur de près pour les reconnaître.

(Découvrons la nature), Ed. Pélican, pp. 10-11; Les fleurs sauvages, Granger jeune (ouvert, p. 4) A/53)

(Activité 2.3 - point 1b)

LA REPRODUCTION DES FLEURS

Les fleurs reçoivent de nombreux visiteurs. Ces visiteurs sont généralement des insectes tels que l'abeille. Les fleurs produisent un liquide sucré: le nectar. C'est ce nectar que les visiteurs viennent boire. Mais, insecte, à leur tour, sont utiles à la fleur. De quelle façon?

Pendant que l'insecte suce le nectar de la fleur, une poudre jaune tombe sur son dos. Cette poudre, c'est le pollen de la fleur. L'insecte, chargé de pollen, va se poser sur une autre fleur. Le pollen qui se trouve sur son dos se dépose alors sur le stigmate gluant. Les grains de pollen s'enfoncent dans le pistil et fécondent les ovules. Les ovules fécondées deviendront des graines qui donneront de nouvelles fleurs.

À chaque fois que l'insecte pénètre dans une fleur, du nouveau pollen tombe sur lui. Ainsi, l'insecte transporte d'une fleur à l'autre le pollen qui se trouve sur son dos. C'est de cette façon que les fleurs sont fécondées et qu'elles pourront se reproduire.

Certaines fleurs n'ont pas de couleurs attirantes ni de parfum. Elles n'attirent pas les visiteurs. Alors, c'est le vent qui emporte le pollen d'une fleur à l'autre.

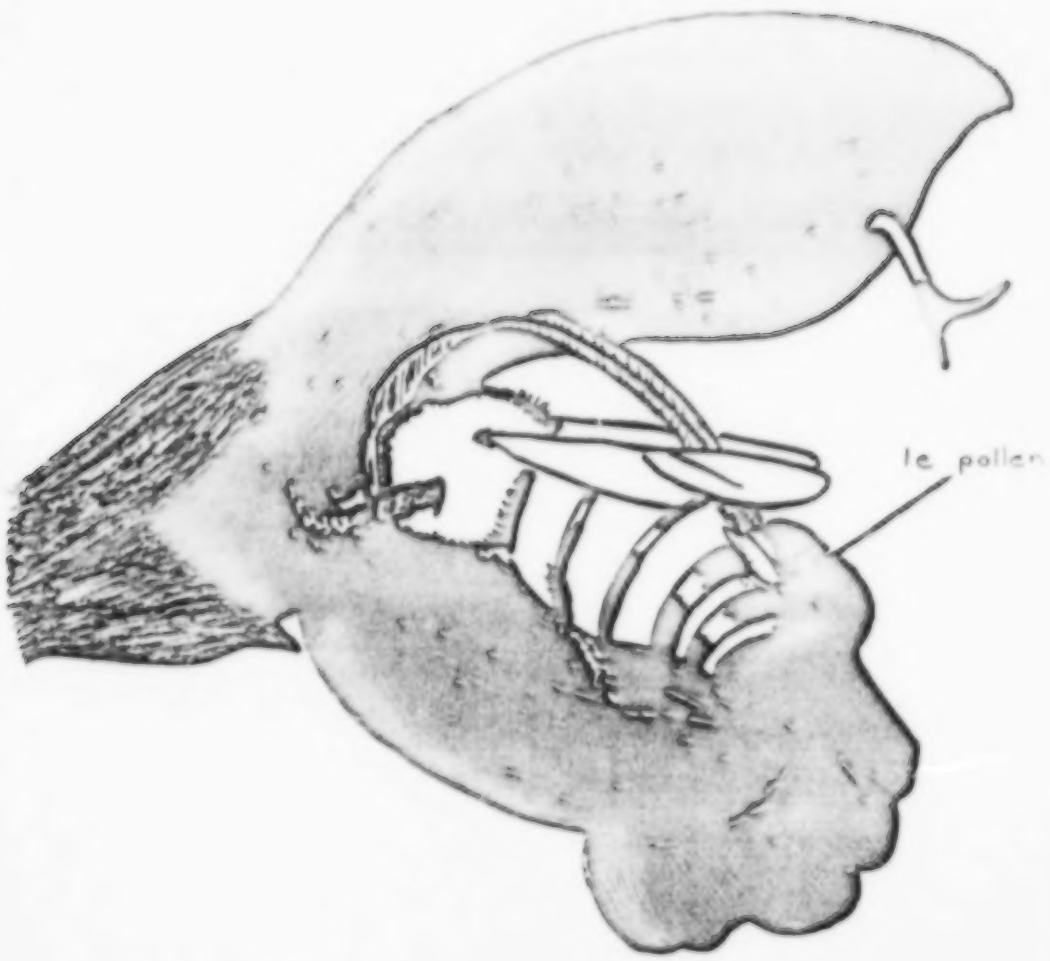
(Découvrons la nature, Ed. Pélican, pp. 58-61) 3/S3)

Glossaire:

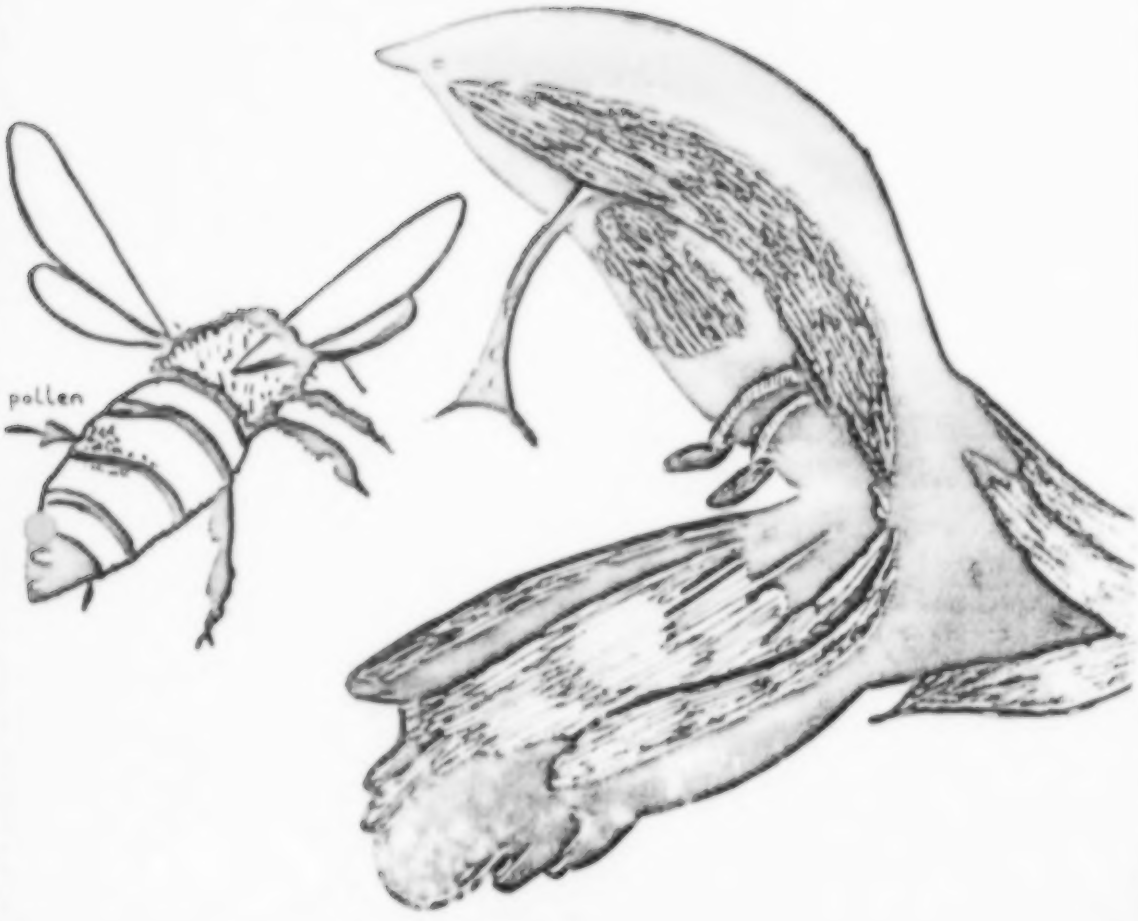
Féconder: rendre capable de se reproduire.

Gluant: collant

Se reproduire: - un animal se reproduit quand il a des petits,
- une fleur se reproduit quand elle donne naissance à d'autres fleurs.



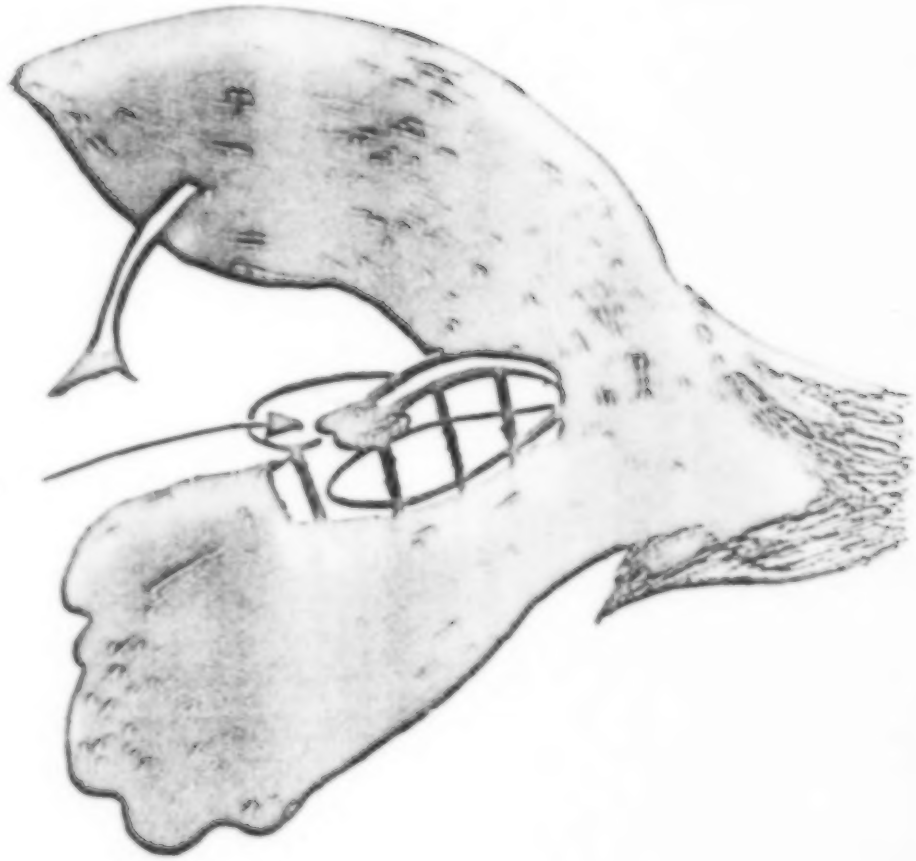
Quand une abeille pompe le nectar d'une fleur, le pollen tombe sur son dos.



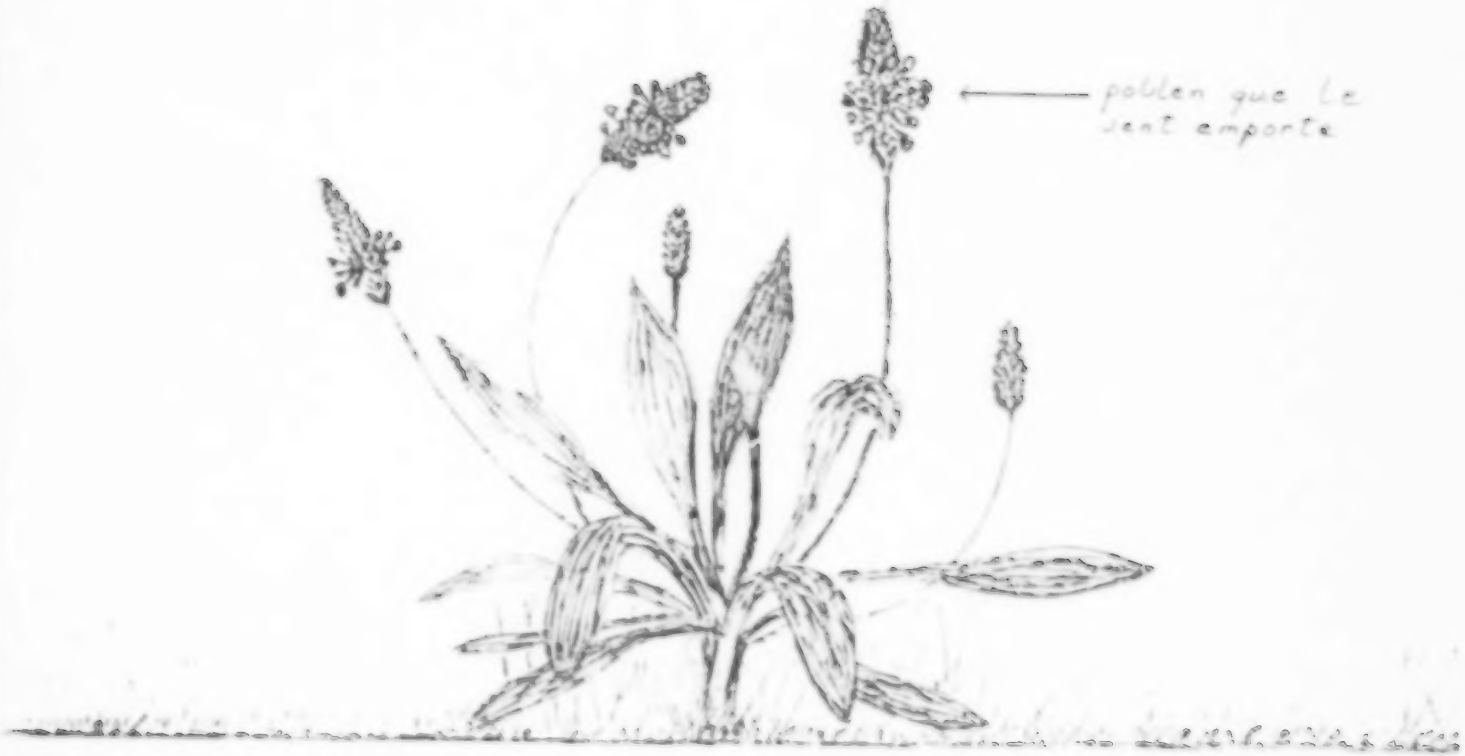
L'abeille, chargée de pollen, va se poser sur une autre fleur

Quand elle se pose le pollen qu'elle transporte sur son corps se dépose sur le stigmate

étamines



L'abeille pénètre dans la fleur Du nouveau pollen tombe sur elle



Ces fleurs incolores et sans parfum n'attirent pas les visiteurs.

(Activité 2.3 - point (C)

Questionnaire

1. Que dit-on au sujet de la fleur dans le premier texte "La fleur"? (Comment elle est.)

2. Est-ce qu'on a eu à mettre des images en ordre pour illustrer le texte "La fleur"? (Non)

3. Pourquoi ce texte se représente-t-il (sous) par une seule image?
(Les différentes parties forment un tout.)

4. Que dit-on au sujet de la fleur dans le second texte "La reproduction des fleurs"?
(Comment les fleurs se reproduisent.)

5. Pourquoi le texte sur la reproduction des fleurs s'illustre-t-il mieux par plusieurs images? (Chaque image illustre une des étapes du processus.)

6. Quelle différence y a-t-il entre ces deux textes qui parlent tous deux de la fleur?

(Activité 2.3 - point 10)

LISTE DES SUJETS (à titre indicatif)	EXEMPLES DE TITRES POSSIBLES
Un lion	Le roi des animaux. (description) Le lion chasse sa proie. (étapes)
Une automobile	La Renault 5. (description) La fabrication d'une automobile. (étapes)
Un cheval	Le cheval arabe. (description) Comment on dresse un coursier. (étapes)
Une vedette	Le portrait physique de... Comment on devient une vedette.
Une cravate	Une cravate. (description) Un noeud de cravate. (comment faire)

LES TRAINS MODERNES

Les nouveaux trains offrent aux voyageurs un environnement moderne, spacieux et confortable. En montant dans une voiture, on aperçoit, de chaque côté d'une allée, de larges sièges à dossier inclinable. Au-dessus des sièges se trouvent des compartiments à bagages. Chaque passager bénéficie d'un éclairage individuel pour la lecture et d'un dispositif pour régler la ventilation.

Le voyageur a le choix d'un grand nombre de voitures. Certains wagons offrent des chambrettes ou encore des banquettes transformables la nuit en couchettes. D'autres sont de véritables salles à manger. La voiture à dôme ressemble à un salon moderne avec une vue panoramique.

Un voyage en train peut être une expérience très agréable.

S.J.

Glossaire

Panoramique: la vue est panoramique lorsqu'on peut voir le paysage de tous les côtés à la fois.

(Activité 2.3 - point IE)

SUR LA BONNE VOIE!

Il y a une centaine d'années, l'arrivée des chemins de fer a contribué au développement de notre pays. Les toutes premières locomotives fonctionnaient au charbon. Ensuite ce sont les trains à vapeur qui assurèrent le transport d'une ville à l'autre.

Après la Deuxième Guerre Mondiale, la popularité de ce moyen de transport a diminué. Les voyageurs préféraient l'avion et l'automobile aux trains vents, [illegible] lenteur.

Aujourd'hui, on a modernisé le service des chemins de fer. Les trains diesels et électriques sont plus rapides, économiques et confortables que ceux d'autrefois. Ils répondent davantage aux besoins de notre temps.

On peut croire que le train sera l'un des meilleurs moyens de transport public de l'avenir.

S.J.

Glossaire:

Cahoteux: qui fait des sauts

ACTIVITE 2.4: Le texte illustré

But de l'activité

Renforcer les activités précédentes pour amener les élèves à saisir l'avantage qu'un texte à structure descriptive peut s'illustrer par une image alors que le texte à structure chronologique s'illustre mieux par une succession d'images.

Démarche A

1. L'animateur lit avec les élèves un texte ayant une structure descriptive: "La tortue aquatique". Il amène les élèves à énumérer les caractéristiques de cette tortue, caractéristiques qui disent comment est la tortue (son apparence).

2. On distribue aux élèves la silhouette d'une tortue. On leur demande de compléter l'image en y ajoutant ce qui correspond à l'information lue dans le texte.

3. L'élève compare son illustration avec ses camarades, puis vérifie auprès de l'animateur qui l'amène à justifier ses représentations.

4. À titre d'exemple ou pour venir en aide à ceux qui ont de la difficulté, l'animateur présente d'abord l'acétate représentant la silhouette d'une tortue. Il superpose à cette dernière une acétate représentant une tortue aquatique avant les caractéristiques principales énumérées dans le texte. L'animateur demande aux élèves de justifier chaque ajout apporté à l'illustration en lisant l'information du texte qui y correspond.

5. Les élèves placent sous le signe de la fleur ou du petit train leur dessin et justifient leur choix. On leur fait remarquer que le texte "La tortue aquatique" s'illustre bien par une seule image.

Démarche B

1. L'animateur lit avec les élèves un texte ayant une structure chronologique: "Comment l'oeuf se forme à l'intérieur de la poule?". Il amène les élèves à segmenter le texte en six (6) parties qui correspondent aux six (6) phases du processus.

2. On distribue aux élèves six (6) illustrations incomplètes de la poule pondeuse. On leur demande de compléter les images en y ajoutant ce qui correspond à l'information lue dans les textes.

3. L'élève compare ses illustrations avec celles de ses camarades, puis vérifie auprès de l'animateur qui l'amène à justifier ses représentations.

4. À titre d'exemple ou pour venir en aide à ceux qui ont de la difficulté, l'animateur présente six (6) illustrations (sur acétates) qui correspondent aux six phases du processus. Les élèves doivent justifier chacune des illustrations en lisant l'information du texte qui y correspond.

5. Les élèves [illegible] sous le signe de la fleur qui se [illegible] leur devoir et justifient leur choix. On leur fait remarquer que le texte "Comment l'oeuf se forme à l'intérieur de la poule?" l'illustre par plusieurs images.

Matériel:

- Six (6) illustrations de la poule pondeuse (pour chaque élève).
- Une (1) illustration représentant la silhouette d'une tortue (pour chaque élève).
- Deux (2) acétates:
  - l'une représentant la silhouette d'une tortue,
  - l'autre représentant une tortue aquatique ayant les caractéristiques principales énumérées dans le texte.
- Une série de six (6) acétates: chacune représente une phase de la formation d'un oeuf à l'intérieur de la poule.
- Crayons, règles, craies de couleur, ciseaux, etc.
- Deux textes:
  - "La tortue aquatique"
  - "Comment l'oeuf se forme à l'intérieur de la poule?"

(Activité 2,4 - point 1)

LA TORTUE AQUATIQUE

Parmi les tortues aquatiques, l'espèce la plus commune est la tortue aux oreilles rouges. C'est une tortue d'eau douce avec une carapace aplatie et des griffes pointues. Comme toutes les tortues, elle n'a pas de dents, ni d'oreilles internes. Ses pattes sont écartées et courtes. Elle a des stries vertes et jaunes, non seulement sur le dos, mais aussi sur les pattes, la queue et la tête. Elle a également deux pointes rouges de chaque côté de la tête, c'est pourquoi elle porte ce nom de tortue aux oreilles rouges.

J'élève mes animaux sans maman, Ed. Sylvia Messinger, pp. 36-37; 1983)

Glossaire:

Aquatique: qui vit dans l'eau ou au bord de l'eau.

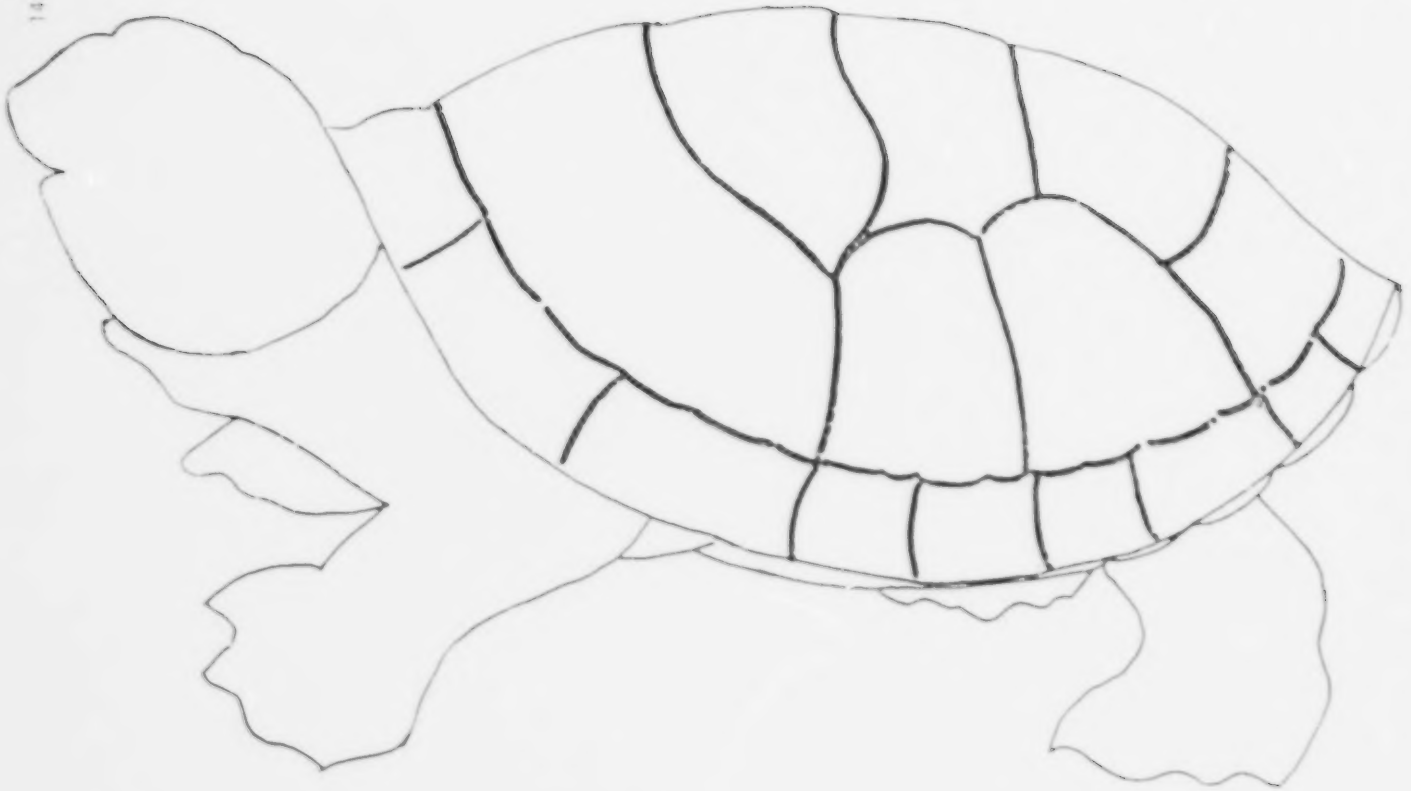
Interne: intérieure.

Stries: petites lignes qui vont dans le même sens.

(Activité 2.4 - point 4A)

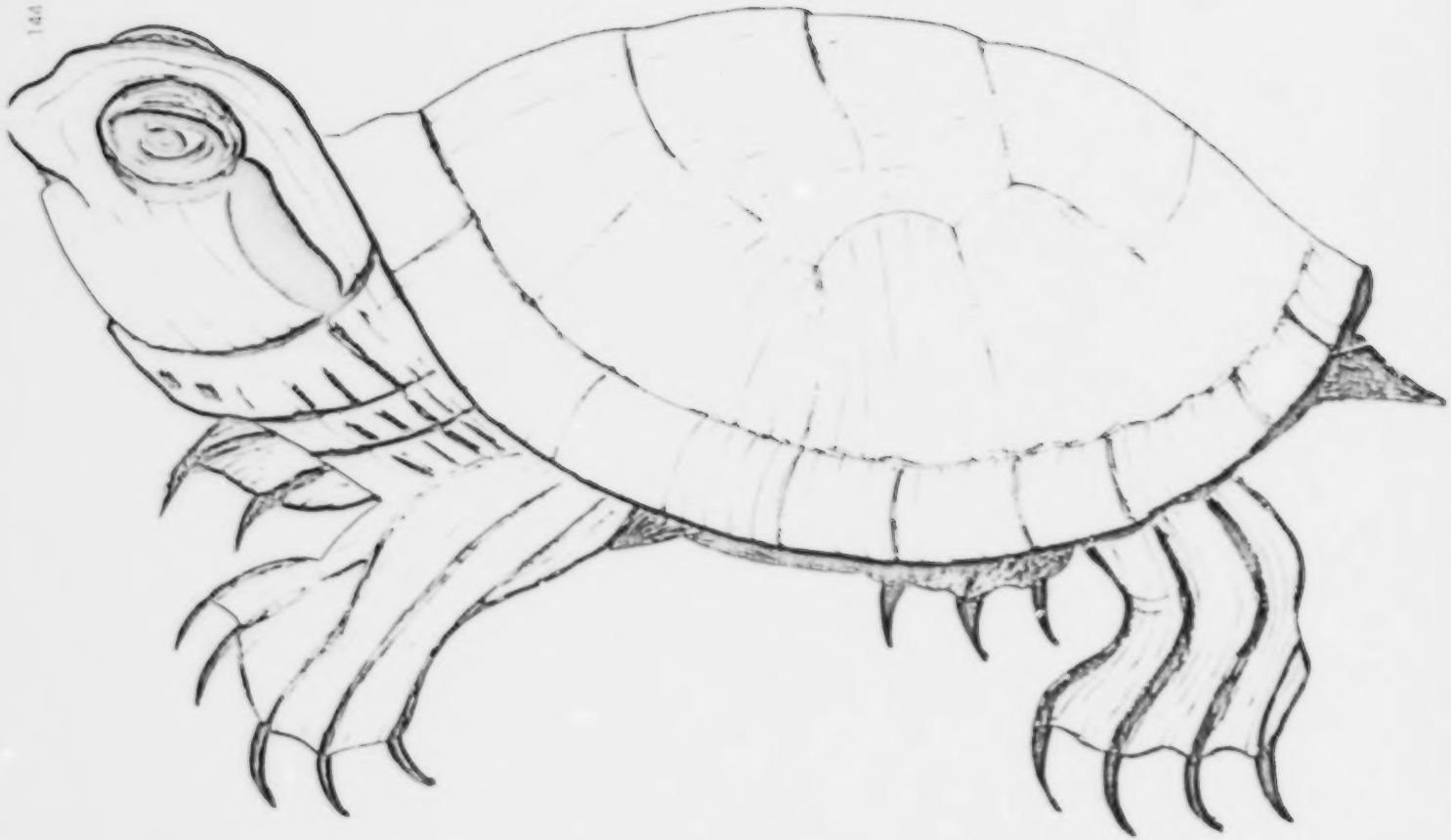
Corrigé

143



(Activité 2.4 – point 4A)

Corrigé



(Activité 2,4 - point 1)

COMMENT L'OEUF SE FORME A L'INTERIEUR DE LA POULE?

Voici comment l'oeuf se forme à l'intérieur de la poule. D'abord, ce n'est qu'un petit ovule entouré de jaune. Il y a plusieurs de ces ovules dans l'ovaire de la poule. Ils y grossissent... Quand un ovule est devenu gros comme un jaune normal, il sort de l'ovaire. Hors de l'ovaire, il s'enveloppe de blanc. Alors, il avance un peu et une membrane se forme autour du blanc. Il avance encore et une coquille se forme autour du tout. Voilà l'oeuf achevé! Il est prêt à sortir lentement du derrière de la poule.

(A la ferme, les poules, Éd. Dupuis A/S3)

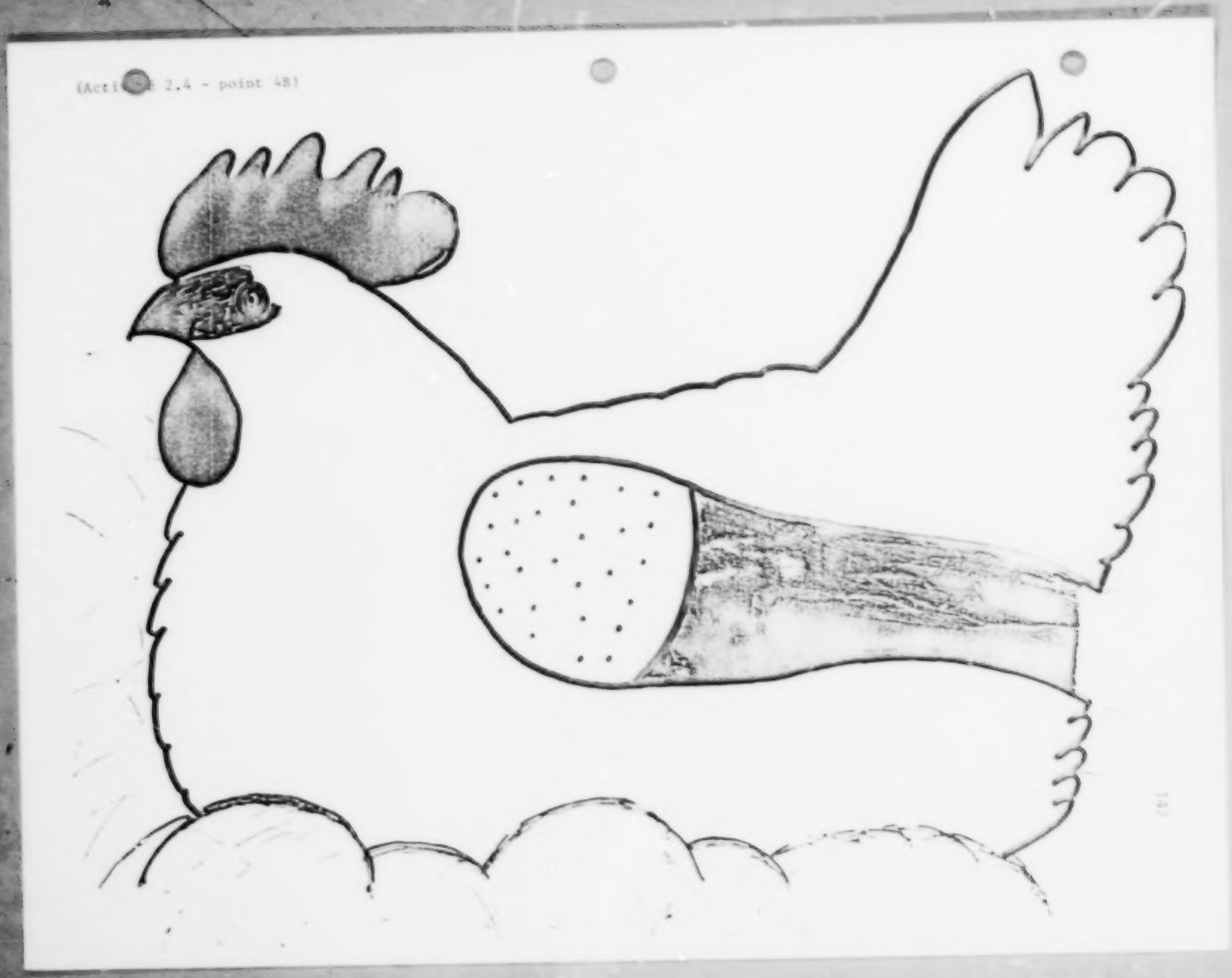
Glossaire:

Membrane: pelure mince

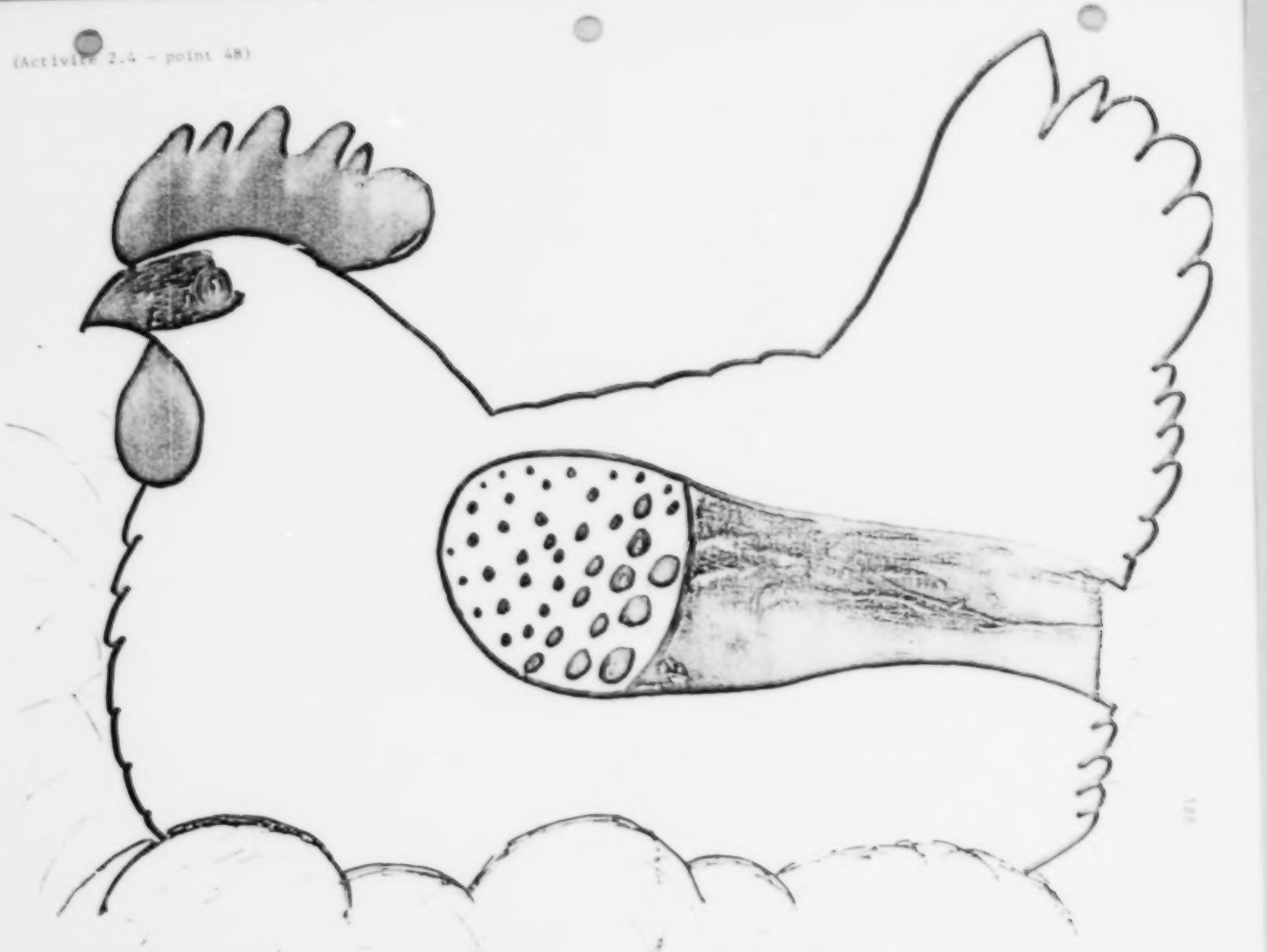
Ovule: petit oeuf qui a la grosseur d'une graine et qui se forme dans le corps de la femelle

Ovaire: partie du corps de la femelle qui produit les ovules

(Acti[illegible] 2.4 - point 48)

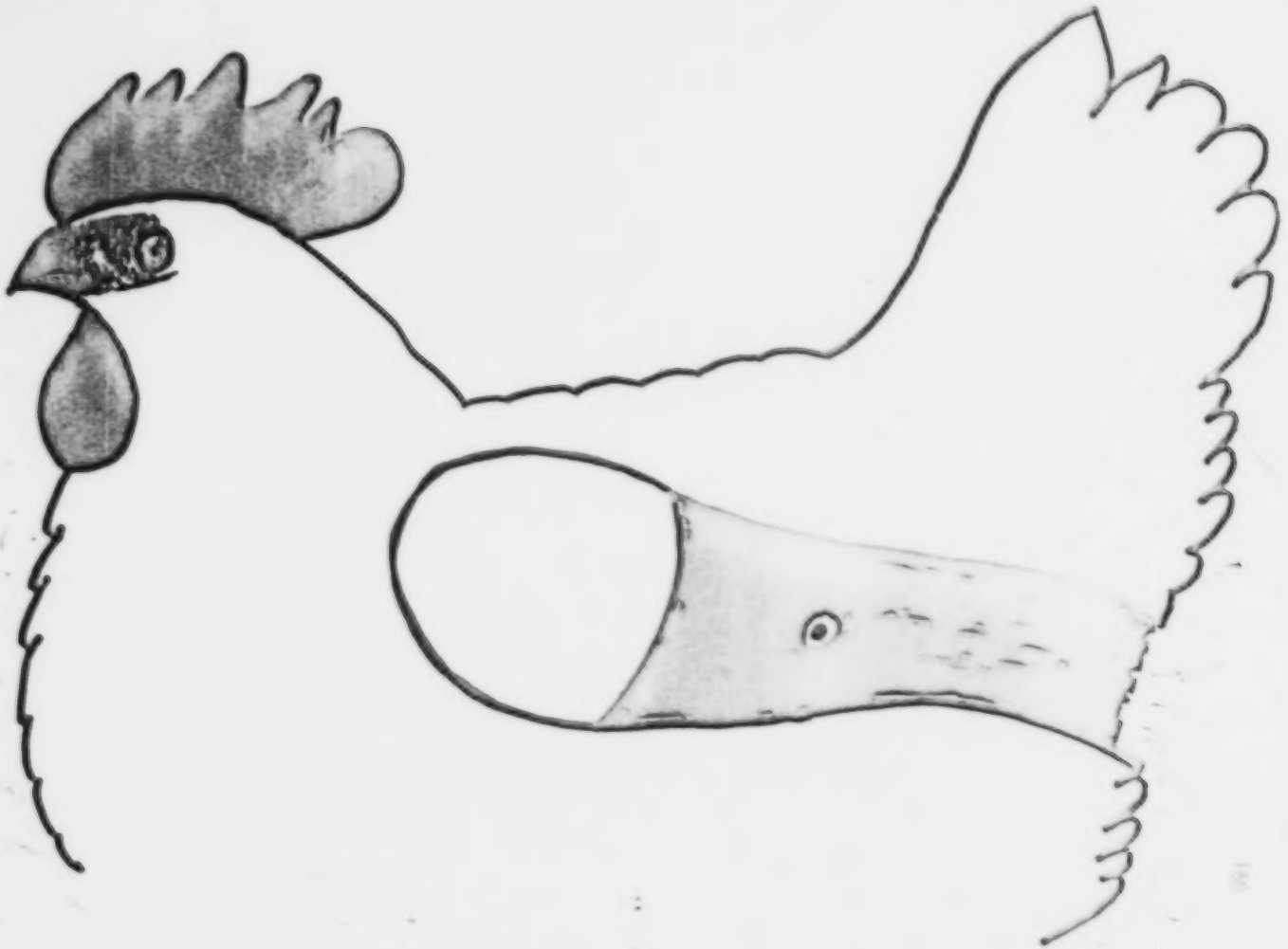


(Activity 2.4 - point 48)

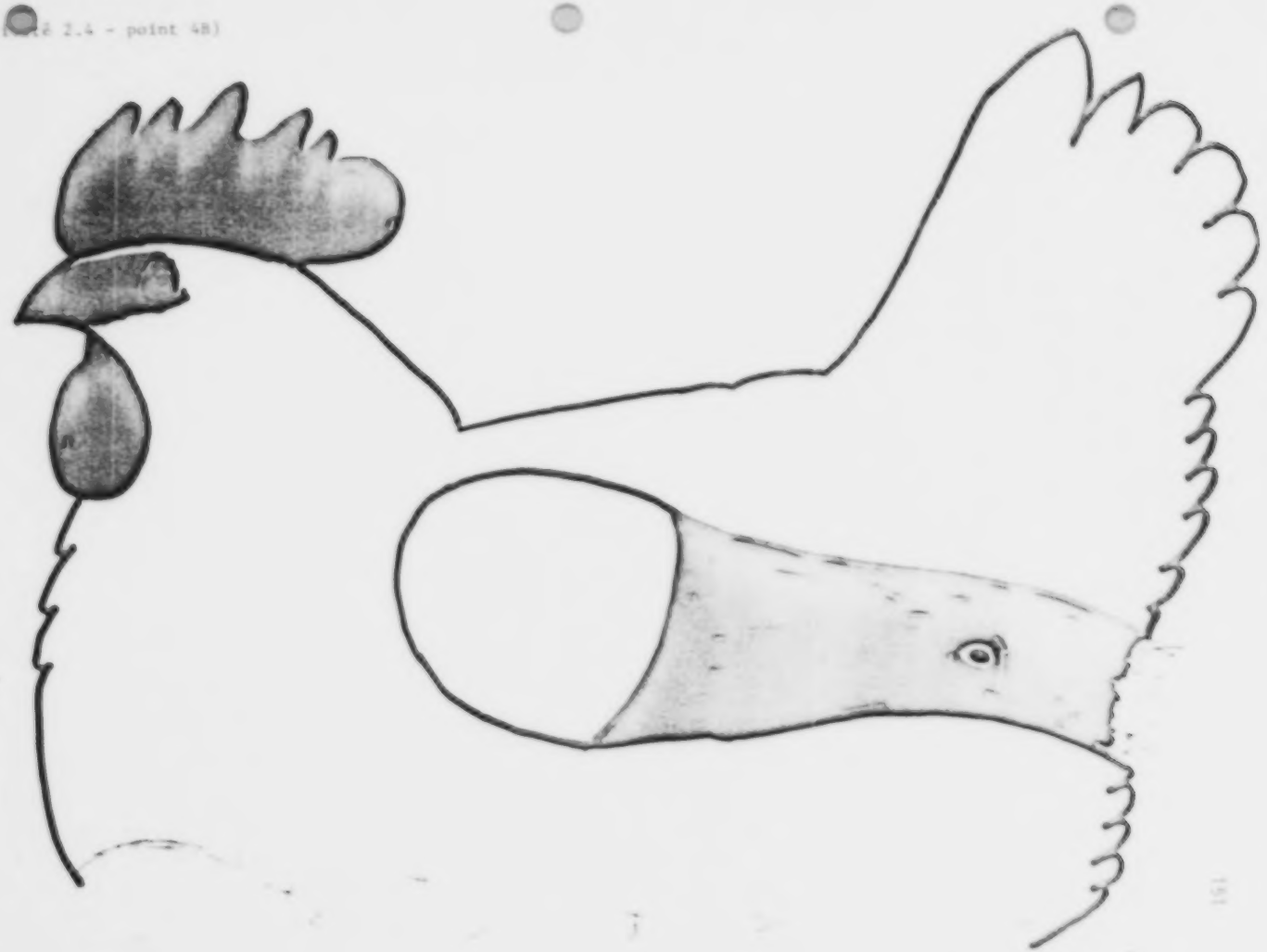


(Activité 2.4 - point 4B)

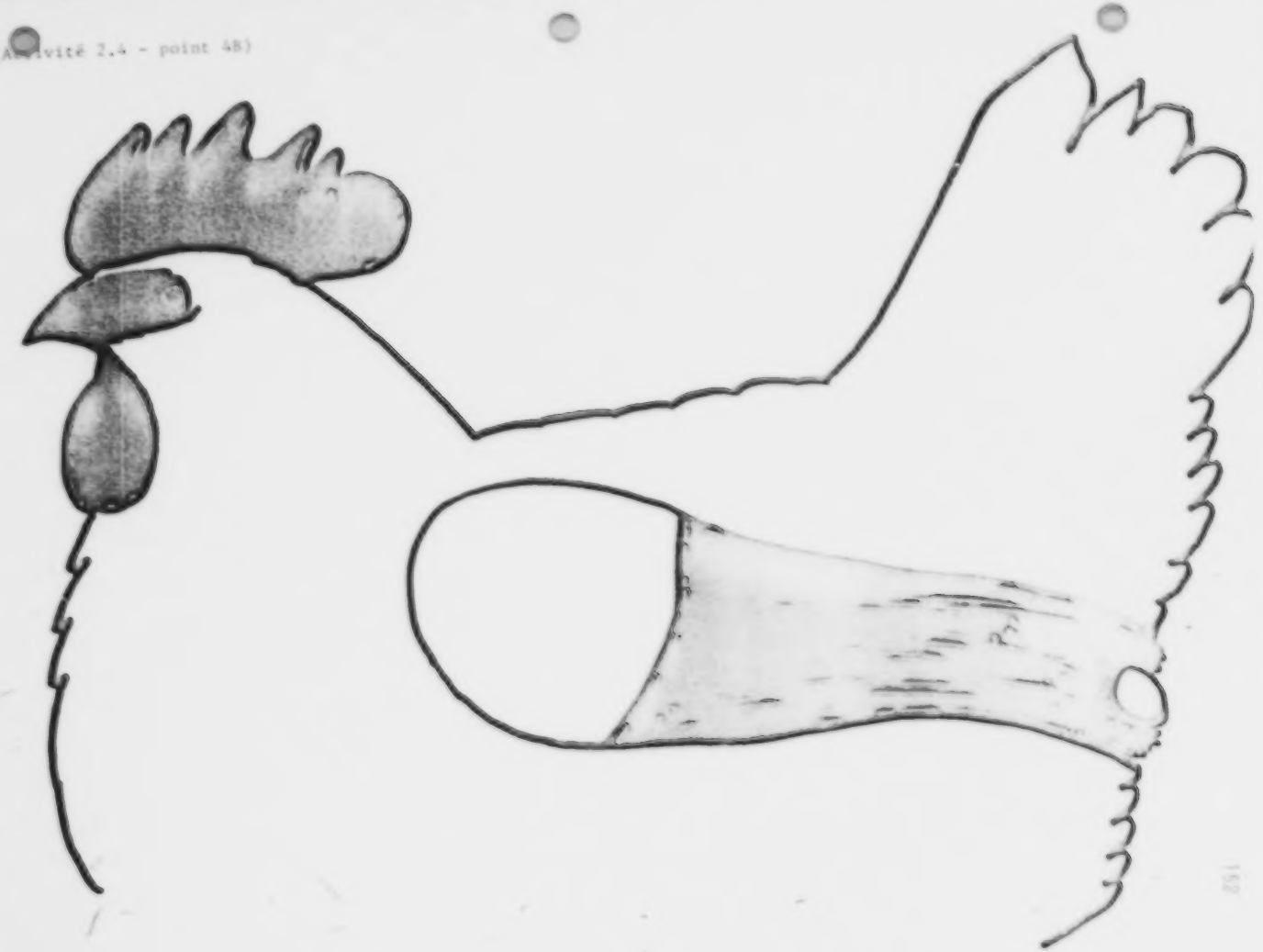
(Activ 2.4 - point 48)



(Activité 2.4 - point 48)



(Activité 2.4 - point 48)



ACTIVITE 2.5: Les mots charnières

But de l'activité:

Amener les élèves à identifier les mots charnières qui contribuent à la cohésion d'un texte.

Démarche A:

1. On présente aux élèves un texte à structure chronologique où les mots charnières sont soulignés.

2. L'animateur discute avec les élèves pour les amener à reconnaître que les mots soulignés donnent des indices quant au déroulement dans le temps.

3. On présente un texte semblable où les mots charnières sont remplacés par des tirets. L'animateur lit le texte à voix haute mais sans ajouter les mots manquants. Les élèves constatent alors qu'il manque des liens quant au déroulement dans le temps, que l'ajout de certains mots rendrait le texte plus compréhensible.

4. Collectivement ou en équipe, les élèves répartissent les mots charnières (dont on fournit la liste) sur les tirets appropriés.

5. L'animateur vérifie l'exercice avec les élèves.

6. On présente aux élèves un nouveau texte à trous. On fournit une liste des mots manquants. On demande aux élèves de compléter individuellement le texte pour former un tout cohérent en ajoutant les mots qui manquent.

7. L'animateur vérifie l'exercice avec les élèves.

8. On peut répéter la même démarche plusieurs fois avec des textes et des mots charnières nouveaux. L'animateur peut également demander aux élèves de remplacer les mots charnières utilisés en 1, 3 et 5 par d'autres mots équivalents.

9. Les élèves classent les textes sous la fleur ou le petit train en justifiant leur choix.

Démarche B:

Comme pour la démarche A, sauf que les textes qu'on utilise sont à structure descriptive. Il s'agit dans cette activité d'amener les élèves à reconnaître que les mots charnières nous donnent des indices sur la façon dont les phrases sont reliées les unes aux autres pour former un tout cohérent.

Remarque:

S'il le juge nécessaire, l'animateur peut fondre les activités 2,5 et 2,6 l'une dans l'autre pour apporter plus de variété dans les exercices. Nous suggérons alors la progression suivante:

I. Activité 2,5 - démarche A
Activité 2,6 - démarche A et B

II. Activité 2,5 - démarche B
Activité 2,6 - démarche C

L'animateur ne doit cependant pas perdre de vue le but de chacune de ces activités.

Matériel:

- Textes descriptifs:
  - "Les outils du chats"
  - "Le sens du chat"
  - "La souris"

- Textes chronologiques:
  - "Le chêne"
  - "Comment le chat est venu vivre avec l'homme"
  - "Le crapaud"

(Activité 2.5 - point 1A)

LE CHÊNE

Chaque printemps des petits bourgeons apparaissent au bout des branches des chênes. Cependant, c'est tous les deux ou trois ans seulement que les bourgeons donnent des fleurs en même temps que des feuilles. Ces toutes petites fleurs sans odeur pendent à l'extrémité des longues tiges. À la fin de l'été, les fleurs deviennent des fruits mûrs qu'on appelle des glands. En automne la sève, qui circule plus lentement, ne se rend plus jusqu'aux extrémités des branches. Alors, les glands se dessèchent et tombent, les feuilles jaunissent et tombent aussi. Pendant l'hiver, on dirait que l'arbre ne vit plus. Mais au printemps le sol se réchauffe au pied du chêne et il s'éveille de nouveau. Les glands, qui prennent racine et qui germent, deviendront à leur tour des chênes.

(Le chêne, Éd. Gallimard/Tournesol; A/53)

Glossaire:

Germer: commencer à pousser et à se développer.

(Activité 2.5 - point 3A)

COMMENT LE CHAT EST VENU VIVRE AVEC L'HOMME

_____, les hommes étaient avant tout des chasseurs. Ils suivaient le gibier et ne restaient jamais longtemps aux mêmes endroits. _____, lorsqu'ils sont devenus cultivateurs, ils se sont mis à construire des cabanes et des maisons. _____ ces constructions servaient d'abri, _____ les hommes y empilaient leurs provisions, c'est-à-dire principalement des céréales. Les provisions ont _____ attiré les souris et les chats sont arrivés pour chasser les souris!

_____ de nombreux siècles, le chat a été apprécié pour son utilité seulement. _____ deux cents ans environ, on a commencé à élever des chats pour leur beauté et pour leur compagnie.

(Le chat, Éd. Hachette jeunesse; A/53)

Mots manquants:

plus tard, d'abord, il y a, autrefois, ensuite, pendant, alors.

Glossaire:

Abri: ce qui sert à protéger.

Gibier: animal que l'on chasse, pour le manger.

(Activité 2.5 - point 3A)

Corrigé

COMMENT LE CHAT EST VENU VIVRE AVEC L'HOMME

Autrefois, les hommes étaient avant tout des chasseurs. Ils suivaient le gibier et ne restaient jamais longtemps aux mêmes endroits. Plus tard, lorsqu'ils sont devenus cultivateurs, ils se sont mis à construire des cabanes et des maisons. D'abord ces constructions servaient d'abri, ensuite les hommes y empilaient leurs provisions, c'est-à-dire principalement des céréales. Les provisions ont alors attiré les souris et les chats sont arrivés pour chasser les souris!

Pendant de nombreux siècles, le chat a été aporécié pour son utilité seulement. Il y a deux cents ans environ, on a commencé à élever des chats pour leur beauté et pour leur compagnie.

(Le chat, Éd. Hachette jeunesse; A/53)

(Activité 2.5 - point 6A)

LE CRAPAUD

_____ les crapauds se réunissent par centaines dans les mares et les étangs. Les mâles se posent _____ sur le dos des femelles et les serrent dans leurs pattes. Cet embrassement se prolonge _____ les femelles pondent. Et elles pondent, _____ des jours et des jours, des milliers de petites boules noires protégées d'une gelée. Les mâles arrosent la ponte d'un liquide: c'est la fécondation.

_____ la ponte, le petit crapaud sort de l'enveloppe transparente de l'oeuf. C'est donc _____ que naissent les petits des crapauds. On les appelle des "têtards".

(Le crapaud, Éd. Gallimard, Tournesol: A/53)

Mots manquants:

alors, quelques jours après, au printemps, tant que, chaque printemps, pendant.

Glossaire:

Mare: trou d'eau peu profond.

Transparent: au travers duquel on peut voir.

(Activité 2.5 - point 6A)

Corrigé

LE CRAPAUD

Chaque printemps les crapauds se réunissent par centaines dans les mares et les étangs. Les mâles se posent alors sur le dos des femelles et les serrent dans leurs pattes. Cet embrassement se prolonge tant que les femelles pondent. Et elles pondent, pendant des jours et des jours, des milliers de petites boules noires protégées d'une gelée. Les mâles arrosent la ponte d'un liquide: c'est la fécondation.

Quelques jours après la ponte, le petit crapaud sort de l'enveloppe transparente de l'oeuf. C'est donc au printemps que naissent les petits des crapauds. On les appelle des "têtards".

(Le crapaud, Éd. Gallimard, Tournesol; A/53)

Glossaire:

Mare: trou d'eau peu profond.

Transparent: au travers duquel on peut voir.

(Activité 3.3 - [illegible])

LES OUTILS DU CHAT

Quels sont les outils du chat? Tout d'abord, ses dents. Le chat possède dans ses mâchoires des incisives et des canines semblables à des couteaux. Plus en arrière, se trouvent ses molaires qu'il utilise pour mordre dans ses proies.

Les griffes du chat, pointues et recourbées, sont aussi une arme dangereuse et puissante. Quand il court ou marche, ses griffes sont rentrées. Par contre, lorsqu'il veut attraper quelque chose, le chat sort ses griffes aiguisées.

De plus, la queue du chat l'aide à garder son équilibre. En effet, s'il saute ou s'il tombe, c'est elle qui sert de balancier.

(Le chat, Éd. Hachette Jeunesse, [illegible])

Glossaire:

Balancier: un objet qu'on utilise pour garder l'équilibre

Canine: dent pointue

Incisive: dent aplatie et tranchante qui coupe les aliments

Molaire: grosse dent qui se trouve en arrière dans la mâchoire

(Activité 2.3 - point 3B)

LES SENS DU CHAT

Le flair des chats est très développé. Il leur sert à se guider vers leur nourriture. Il sert _____ à établir des contacts avec les humains ou avec les autres chats.

Pour chasser, ils utilisent leur odorat plus que leurs yeux. _____, les chats ont une vue six fois plus perçante que celle des hommes. _____, leurs yeux sont très sensibles à la lumière. La nuit, la pupille s'ouvre très grande, _____, pendant la journée, elle se referme en fente verticale.

Ses moustaches très sensibles lui servent de radar. Devant un passage étroit, il sait d'avance s'il pourra ou non s'y glisser.

Le chat, Éd. Hachette jeunesse; A/SJ)

Mots manquants:

et, aussi, de plus, cependant.

Glossaire:

Flair: ce qui permet à certains animaux de reconnaître les traces, les lieux, les animaux, les aliments à leur odeur

Perçant: qui voit très loin

Pupille: le centre de l'oeil par où passe la lumière

Verticale: de haut en bas

(Activité 2.5 : point 8b)

Corrigé

LES SENS DU CHAT

Le flair des chats est très développé. Il leur sert à se guider vers leur nourriture. Il sert aussi à établir des contacts avec les humains ou avec les autres chats.

Pour chasser, ils utilisent leur odorat plus que leurs yeux. Cependant, les chats ont une vue six fois plus perçante que celle des hommes. De plus, leurs yeux sont très sensibles à la lumière. La nuit, la pupille s'ouvre très grande, et, pendant la journée, elle se referme en fente verticale.

Ses moustaches très sensibles lui servent de radar. Devant un passage étroit, il sait d'avance s'il pourra ou non s'y glisser.

(Le chat, Éd. Hachette jeunesse; A/S3)

(Activité 2.5 - point 8B)

Corrigé

LES SENS DU CHAT

Le flair des chats est très développé. Il leur sert à se guider vers leur nourriture. Il sert aussi à établir des contacts avec les humains ou avec les autres chats.

Pour chasser, ils utilisent leur odorat plus que leurs yeux. Cependant, les chats ont une vue six fois plus perçante que celle des hommes. De plus, leurs yeux sont très sensibles à la lumière. La nuit, la pupille s'ouvre très grande, et, pendant la journée, elle se referme en fente verticale.

Ses moustaches très sensibles lui servent de radar. Devant un passage étroit, il sait d'avance s'il pourra ou non s'y glisser.

(Le chat, Éd. Hachette jeunesse; A/53)

(Activité 2.5 - point 6B)

LA SOURIS

La souris est un animal peu exigeant. Elle se contente d'une petite cage de 30 centimètres de profondeur sur 30 centimètres de hauteur et 30 centimètres de largeur. C'est là, en cage, qu'elle passe presque toute sa vie. _____, elle mange très peu et se nourrit d'aliments simples. Elle apprécie, _____, les grains de blé, d'orge ou d'avoine, le pain, le fromage, les fruits _____ la verdure.

La souris est _____ douée d'un bon caractère. Elle est joueuse et acrobate. _____, elle peut faire la fête toute la nuit! _____, elle adore la compagnie.

La souris est facile à apprivoiser puisqu'elle est un animal très intelligent.

(J'élève mes animaux sans maman, Éd. Sylvia Messinger, pp. 21-12; A/53)

Mots manquants:

en effet, de plus, ainsi, de plus, également, et.

Glossaire:

Exigeant: difficile, qui demande beaucoup.

Être doué: avoir naturellement.

(Activité 2.3 - point 6B)

Corrigé

LA SOURIS

La souris est un animal peu exigeant. Elle se contente d'une petite cage de 30 centimètres de profondeur sur 30 centimètres de hauteur et 30 centimètres de largeur.C'est là, en cage, qu'elle passe presque toute sa vie. De plus, elle mange très peu et se nourrit d'aliments simples. Elle apprécie, en effet, les grains de blé, d'orge ou d'avoine, le pain, le fromage, les fruits et la verdure.

La souris est également douée d'un bon caractère. Elle est joueuse et acrobate. Ainsi, elle peut faire la fête toute la nuit! De plus, elle adore la compagnie.

La souris est facile à apprivoiser puisqu'elle est un animal très intelligent.

J'élève mes animaux sans maman, Éd. Sylvia Messinger, pp. 21-12; A/53

ACTIVITE 2.6: Les mots croisés

But de l'activité:

- Préparer les élèves aux exercices de "mapping" de la section III.

Démarche A:

1. On présente aux élèves un texte contenant divers faits marqués par la temporalité, c'est-à-dire des faits présentés par ordre chronologique.

2. On leur remet (sur la même feuille) une liste de questions portant sur le texte, mais ces questions sont formulées de façon à ce que les élèves puissent répondre en utilisant des mots qu'ils retrouvent dans le texte.

3. Les élèves répondent en complétant un mot croisé préparé à cette fin.

4. On peut recommencer la même démarche plusieurs fois avec des textes et des jeux de mots croisés différents.

5. Les élèves placent le texte sous le signe de la fleur ou du petit train et justifient leur choix.

Remarque:

Le premier mots croisés peut se faire en équipes ou avec toute la classe si les élèves ne connaissent pas la technique des mots croisés.

Démarche B:

On reprend la démarche A mais en posant des questions dont les réponses se trouvent de façon implicite dans le texte.

Démarche C:

Comme pour les démarches A et B, sauf que les textes et les jeux de mots croisés visent la structure descriptive. Les questions posées portent sur les parties et l'ensemble de la chose décrite.

Remarque:

On peut également présenter les textes aux élèves en alternant texte chronologique et texte descriptif.

Matériel:

- Deux textes à structure chronologique accompagnés d'un jeu de mots croisés correspondant:
  - "La grenouille"
  - "L'histoire d'un papillon"

- Deux textes à structure descriptive accompagnés d'un jeu de mots croisés correspondant:
  - "Le ver de terre"
  - "Le loup commun"

(Exercice 2.6 - point 1A)

LA GRENOUILLE

Par une nuit de printemps, l'étang se remplit de grenouilles vertes. Le mâle coasse. Il appelle la femelle. La femelle s'approche et le mâle la saisit avec ses pattes de devant. L'accouplement dure jusqu'à la ponte des oeufs par la femelle. Le mâle recouvre les oeufs de sperme. C'est ce liquide qui donne la vie aux oeufs. Six jours plus tard, c'est la naissance des têtards. Le têtard grandit chaque jour et devient grenouille lorsque sa queue a presque complètement disparu.

(La grenouille, Ed. Bordas, pp. 3-17; A/SJ)

Glossaire:

Accouplement: Le mâle et la femelle s'unissent pour avoir des petits. Cette union du mâle et de la femelle s'appelle accouplement.

Coasse: cri de la grenouille et du crapaud.

(Exercice 2.6 - point 1A)

LA GRENOUILLE

Par une nuit de printemps, l'étang se remplit de grenouilles vertes. Le mâle coasse. Il appelle la femelle. La femelle s'approche et le mâle la saisit avec ses pattes de devant. L'accouplement dure jusqu'à la ponte des oeufs par la femelle. Le mâle recouvre les oeufs de sperme. C'est ce liquide qui donne la vie aux oeufs. Six jours plus tard, c'est la naissance des têtards. Le têtard grandit chaque jour et devient grenouille lorsque sa queue a presque complètement disparu.

(La grenouille, Ed. Bordas, pp. 5-17; A/53)

Glossaire:

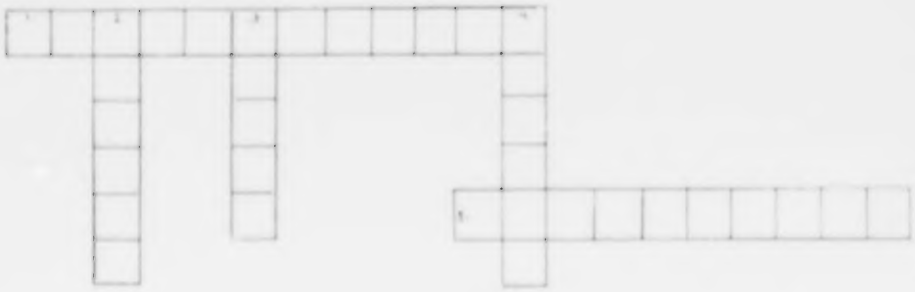
Accouplement: Le mâle et la femelle s'unissent pour avoir des petits. Cette union du mâle et de la femelle s'appelle accouplement.

Coasse: cri de la grenouille et du crapaud.

(Exercice 2.6 - point 1A)

LA GRENOUILLE

MOTS CROISES



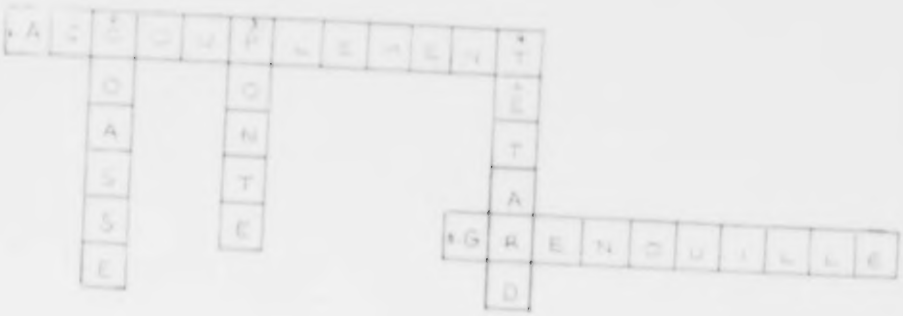
Les réponses se trouvent dans le texte.

1. La première action que font ensemble le mâle et la femelle.
2. Ce que fait le mâle quand il appelle la femelle.
3. Quand les oeufs sortent du corps de la femelle.
4. Le premier nom du petit de la grenouille quand il naît.
5. Ce que devient le têtard quand il grandit.

(Exercice 2.6 - point 1A)
Corrigé

LA GRENOUILLE

MOTS CROISES



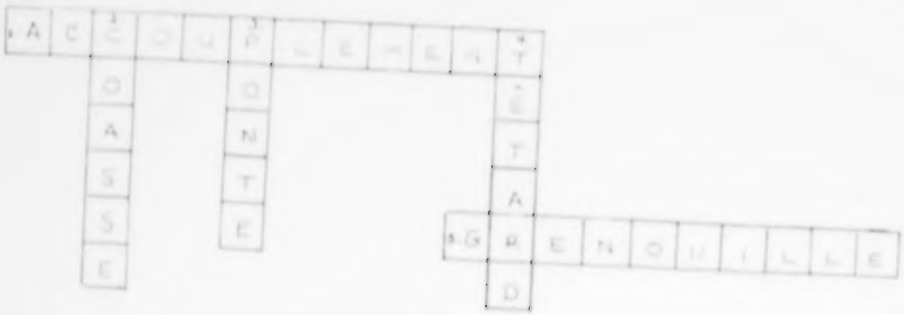
Les réponses se trouvent dans le texte.

1. La première action que font ensemble le mâle et la femelle.
2. Ce que fait le mâle quand il appelle la femelle.
3. Quand les oeufs sortent du corps de la femelle.
4. Le premier nom du petit de la grenouille quand il naît.
5. Ce que devient le têtard quand il grandit.

(Exercice 2.6 - point 1A)
Corrigé

LA GRENOUILLE

MOTS CROISES



Les réponses se trouvent dans le texte.

1. La première action que font ensemble le mâle et la femelle.
2. Ce que fait le mâle quand il appelle la femelle.
3. Quand les oeufs sortent du corps de la femelle.
4. Le premier nom du petit de la grenouille quand il naît.
5. Ce que devient le ·Stard quand il grandit.

(Exercice 2.6 - point 1B)

L'HISTOIRE D'UN PAPILLON

La chenille cesse de grossir quand elle est devenue assez grosse pour pouvoir commencer à se transformer en papillon. D'abord elle se suspend tête en bas. Sous sa propre peau, elle devient une chrysalide. Ensuite, elle prend des semaines à se changer en papillon à l'intérieur de la chrysalide. Lorsque le papillon est prêt à sortir, l'enveloppe de la chrysalide se déchire. La tête et les pattes du papillon sortent en premier. Au début, ses ailes sont fripées. Mais, le sang qui vient de son abdomen entre dans les veines des ailes. Cela leur permet de se déplier. Dès que ses ailes sont bien sèches, le papillon peut s'envoler.

(Découvrons la nature, Éd. Pélican, pp. 89-91; A/SJ)

Glossaire imagé:

la chenille

une chrysalide

un papillon
prêt à sortir

Se suspendre: se pendre

(Exercice 2.6 - point 18)

L'HISTOIRE D'UN PAPILLON

MOTS CROISÉS

Tu trouveras les réponses si tu comprends bien le texte.

1. Ce que la chenille devient quand elle commence à se transformer en papillon.

2. Il en faut plusieurs pour que la chenille devienne papillon.

3. Une partie du papillon qu'on voit apparaître d'abord.

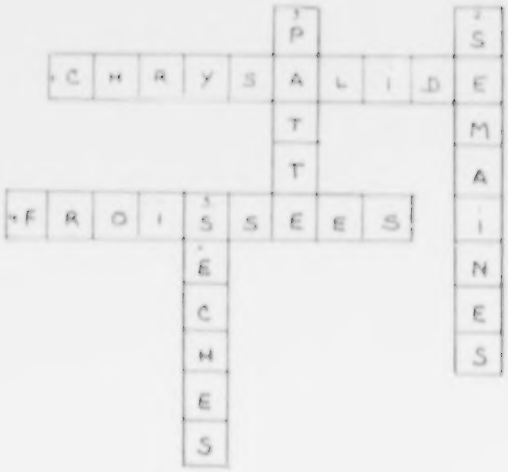
4. Un autre mot pour "fripées" qui dit comment sont les ailes du papillon lorsqu'il sort de la chrysalide.

5. Ajoute un mot pour compléter cette phrase: Le papillon attend que ses ailes soient _____ avant de s'envoler.

(Exercice 2.6 - point 18)
Corrigé

L'HISTOIRE D'UN PAPILLON

MOTS CROISÉS



Tu trouveras les réponses si tu comprends bien le texte.

1. Ce que la chenille devient quand elle commence à se transformer en papillon.

2. Il en faut plusieurs pour que la chenille devienne papillon.

3. Une partie du papillon qu'on voit apparaître d'abord.

4. Un autre mot pour "fripées" qui dit comment sont les ailes du papillon lorsqu'il sort de la chrysalide.

5. Ajoute un mot pour compléter cette phrase: Le papillon attend que ses ailes soient _____ avant de s'envoler.

(Exercice 2.6 - point 1C)

LE VER DE TERRE

Le ver de terre, qu'on appelle aussi lombric, est mou et doux, humide et frais. Il est formé de nombreux anneaux tous pareils. On dirait qu'il n'a ni queue ni tête. Et pourtant, il a une bouche en avant, et en arrière un petit trou. Cependant, il n'a ni yeux, ni oreilles. Même si le ver de terre n'a aucun sens, sa peau est sensible à la lumière. Quand il la sent, il s'enfonce dans [illegible]. Il respire par des petits trous placés sous sa peau. Le ver n'a pas de pattes ni de pieds. Pour avancer ou reculer, il se contracte et s'étire tour à tour.

(Le ver, Éd. Gallimard/Tournesol; Le ver de terre, Éd. Dupuis; A/SJ)

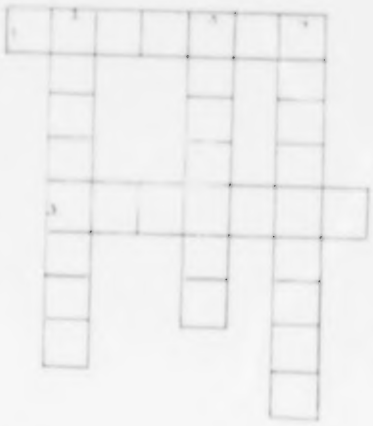
Glossaire :

Se contracter: se raccourcir

(Exercice 2.6 - point 1C)

LE VER DE TERRE

MOTS CROISÉS



Les réponses se trouvent dans le texte.

1. Un autre nom pour un ver de terre.

2. Une partie du corps (un organe) que le ver de terre n'a pas.

3. Ce que le ver de terre fuit.

4. Ajoute un mot pour compléter cette phrase: Pour avancer le ver de terre se _____.

5. Action que fait le ver de terre grâce aux trous placés sous sa peau.

(Exercice 2.6 - point 1C)
Corrigé

LE VER DE TERRE

MOTS CROISÉS

Les réponses se trouvent dans le texte.

1. Un autre nom pour un ver de terre.

2. Une partie du corps (un organe) que le ver de terre n'a pas.

3. Ce que le ver de terre fuit.

4. Ajoute un mot pour compléter cette phrase: Pour avancer le ver de terre se _____.

5. Action que fait le ver de terre grâce aux trous placés sous sa peau.

(Exercice 2.6 - point 1C)

LE LOUP COMMUN

Le loup commun vit en moyenne de 12 à 14 ans. C'est l'un des plus grands représentants de la famille des chiens. Sa hauteur est de 76 cm et il mesure 1,3 m du museau à l'extrémité de la queue. Il pèse en moyenne 35 kg. Il peut faire des sauts de 3 m et courir à une vitesse de 64 km/h sur une courte distance. Son ouïe et son odorat sont beaucoup plus développés que ceux de l'être humain. Ses yeux sont de couleur dorée ils lui assurent une très bonne vue, surtout dans l'obscurité. Son poil est long et épais et son sous-poil, frisé. Son pelage le protège des plus grands froids de l'hiver. Son estomac peut se gonfler pour contenir jusqu'à 7 kg de viande, avalée en un seul repas. Les pattes du loup sont assez larges. Lorsqu'il marche, ses doigts s'écartent les uns des autres pour lui assurer un meilleur appui sur la neige.

Glossaire :

Obscurité: absence de lumière.

Odorat: le sens qui permet de sentir les odeurs.

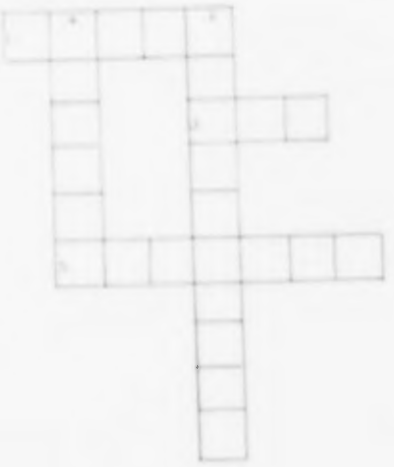
Ouïe: le sens qui permet d'entendre les sons.

Pelage: l'ensemble des poils.

(Exercice 2.6 - point 1C)

LE LOUP COMMUN

MOTS CROISÉS



Tu trouveras les réponses si tu comprends bien le texte.

1. Un adjectif qui qualifie le loup.

2. Ajoute un mot pour compléter la phrase: Les sens de l'ouie et de l'odorat sont moins _____ chez l'homme que chez le loup.

3. Le sens qui permet au loup de voir même quand il y très peu de lumière.

4. Adjectif qui décrit la course du loup sur de courtes distances.

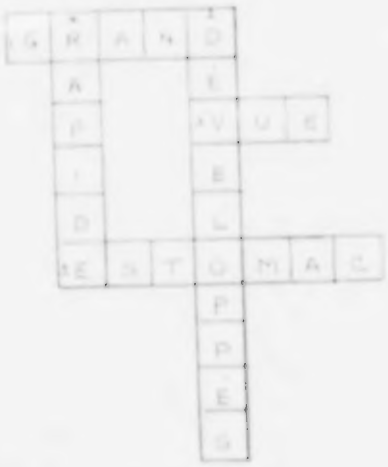
5. Organe ou partie du corps qui permet au loup de manger beaucoup.

(Exercice 2.6 - point 1C)

Corrigé

LE LOUP COMMUN

MOTS CROISÉS



Tu trouveras les réponses si tu comprends bien le texte.

1. Un adjectif qui qualifie le loup.

2. Ajoute un mot pour compléter la phrase: Les sens de l'ouie et de l'odorat sont moins _____ chez l'homme que chez le loup.

3. Le sens qui permet au loup de voir même quand il y très peu de lumière.

4. Adjectif qui décrit la course du loup sur de courtes distances.

5. Organe ou partie du corps qui permet au loup de manger beaucoup.

ACTIVITÉ 2.7: Rapidentification

But de l'activité

Revoir d'une façon amusante, les textes étudiés dans les activités qui précèdent afin de vérifier si les élèves sont capables d'identifier les textes à structure descriptive et à structure chronologique et de discerner les différences qui existent entre ces deux catégories de textes.

Démarche:

1. L'animateur regroupe les élèves en équipes de 6 au maximum.

2. L'animateur explique aux élèves les règles du jeu "Rapidentification":

   - **Le but du jeu:** le gagnant du jeu est le premier joueur dont les quatre pions font le tour de la planche de jeu, en partant de la position "BASE" pour se rendre à la position "MAISON".

   - **Règles du jeu:**

     - Chaque joueur choisit une série de pions de la même couleur et les place dans la rangée "BASE" de la couleur correspondante.

     - Chaque joueur lance le dé une fois; celui qui obtient le chiffre le plus élevé joue le premier. Le jeu continue à la gauche du joueur qui a commencé.

     - Il faut lancer le chiffre un ou six pour pouvoir faire passer un pion de la position "BASE" à la première position de la rangée de départ. Les joueurs lancent le dé une fois tour à tour et déplacent un pion qui a commencé le parcours, du nombre de places indiqué par le dé lancé.

- Le joueur qui lance le chiffre six ou six a deux choix. Il peut déplacer un nouveau pion de la BASE ou il peut déplacer un pion déjà engagé sur le parcours.

- Deux choses peuvent empêcher un joueur d'avancer son pion:
  - s'il doit sauter un pion de la même couleur,
  - s'il doit s'arrêter là où se trouve déjà un pion.

- Lorsqu'un joueur arrête son pion sur une étoile rouge, il choisit au hasard une fiche et il lit le texte qui y figure. Il doit alors identifier la structure de ce texte comme étant celle de la fleur ou du train en justifiant son choix.* Si le joueur identifie correctement la structure du texte, il avance son pion de dix places. S'il doit s'arrêter là où se trouve déjà un pion, il avance une place de plus. S'il ne peut répondre ou qu'il identifie mal la structure du texte, il doit retourner son pion dix places en arrière.

  * À titre d'exemple, l'animateur peut choisir au hasard une fiche, identifier la structure du texte et justifier son choix.

3. L'animateur circule pour s'assurer que les joueurs identifient correctement les structures des textes et pour stimuler les élèves à justifier leur choix.

Remarque: On peut abréger le jeu en utilisant moins de quatre pions par joueur.

Matériel:

- Jeu commercial "Aggravation supérieure" qu'on modifie en changeant les règles du jeu comme c'est expliqué dans la démarche de l'activité et en camouflant le cercle du centre au moyen d'un carton sur lequel on écrit "Rapidentification".

- Fiches sur lesquelles on a recopié les textes vus dans les activités qui précèdent.

- Clé de réponses.

- Le joueur qui lance un chiffre [illegible] a deux choix. Il peut déplacer un nouveau pion de la BASE ou il peut [illegible] un pion déjà engagé sur le parcours.

- Deux choses peuvent empêcher un joueur d'avancer son pion:
  - s'il doit sauter un pion de sa même couleur;
  - s'il doit s'arrêter là où se trouve déjà un pion.

Lorsqu'un joueur arrête son pion sur une étoile rouge, il choisit au hasard une fiche et il lit le texte qui y figure. Il doit alors identifier la structure de ce texte comme étant celle de la fleur ou du train en justifiant son choix.* Si le joueur identifie correctement la structure du texte, il avance son pion de dix places. S'il doit s'arrêter là où se trouve déjà un pion, il avance une place de plus. S'il ne peut répondre ou s'il identifie mal la structure du texte, il doit retourner son pion dix places en arrière.

* À titre d'exemple, l'animateur peut choisir au hasard une fiche, identifier la structure du texte et justifier son choix.

3. L'animateur circule pour s'assurer que les joueurs identifient correctement les structures des textes et pour stimuler les élèves à justifier leur choix.

Remarque: On peut abréger le jeu en utilisant moins de quatre pions par joueur.

Matériel:

- Jeu commercial "Aggravation supérieure" qu'on modifie en changeant les règles du jeu comme c'est expliqué dans la démarche de l'activité et en camouflant le cercle du centre au moyen d'un carton sur lequel on écrit "Rapidentification".

- Fiches sur lesquelles on a recopié les textes vus dans les activités qui précèdent.

- Clé de réponses.

CLÉ DE RÉPONSES

Textes	Identification de la structure	Justification
Comment le chat est venu vivre avec l'homme	train	Explique comment le chat est devenu un animal domestique.
Comment l'oeuf se forme à l'intérieur de la poule?	train	Explique comment l'oeuf se forme à l'intérieur de la poule.
Du caoutchouc au pneu	train	Explique comment on fait un pneu à partir du caoutchouc.
Itinéraire pour se rendre au centre touristique de la Petite-Rouge	train	Explique comment se rendre au centre touristique de la Petite-Rouge à partir de l'école.
L'autruche	fleur	Décrit l'autruche. "Comment elle est".
L'école Jean-de-Brébeuf	fleur	Décrit le plan de l'école. "Comment elle est". Comment les pièces se situent les unes par rapport aux autres.
L'école St-Médard	fleur	Décrit le plan de l'école. "Comment elle est". Comment les pièces se situent les unes par rapport aux autres.
La fleur	fleur	Décrit comment est une fleur (son apparence).
La grenouille	train	Explique comment naissent les grenouilles.
L'hibernation	train	Explique comment se passe l'hibernation.

Textes	Identification de la structure	Spécification
L'histoire d'un papillon	train	Explique comment la chenille se transforme en papillon.
La reproduction des fleurs	train	Explique comment les fleurs se reproduisent. "Comment ça se passe".
La souris	fleur	Décrit la souris. "Comment elle est".
La tortue aquatique	fleur	Décrit la tortue aquatique. "Comment elle est".
Le chêne	train	Explique la vie d'un chêne au cours d'une année.
Le crapaud	train	Explique comment les crapauds se reproduisent.
Le loup commun	fleur	Décrit le loup. "Comment il est".
Les outils du chat	fleur	Décrit différentes parties du chat qui l'aident à se protéger et à se défendre.
Les sens du chat	fleur	Décrit comment sont les sens du chat.
Les trains modernes	fleur	Décrit les nouveaux trains. "Comment ils sont".
Le ver de terre	fleur	Décrit le ver de terre. "Comment il est".
Sur la bonne voie	train	Explique l'évolution des trains, du début à nos jours.

3. CLASSEMENT DE TEXTES EN FONCTION DE LEUR STRUCTURE

ACTIVITE 3.1: Sous les signes de la fleur et du petit train

But de l'activité:

Utiliser la technique du "mapping" pour amener les élèves à différencier les textes qui décrivent l'apparence d'une chose de ceux qui racontent comment les choses se passent.

Démarche A:

1. On revoit avec les élèves l'image de la fleur qui symbolise les textes qui décrivent l'apparence d'une chose.

2. On explique aux élèves comment on peut utiliser ce symbole pour faire une représentation graphique d'un texte descriptif:

   - on place dans le coeur de la fleur le nom de la chose dont on parle;

   - dans un des pétales, on écrit une information qu'on trouve dans le texte qui nous dit comment est la chose dont on parle;

   - chaque nouvelle information qu'on découvre en lisant, on la note dans un pétale différent;

   - les parties (coeur et pétales) forment un tout, c'est-à-dire un texte qui nous décrit l'objet (fleur).

3. Les élèves lisent un texte à structure descriptive.

4. L'animateur amène les élèves (en posant les questions appropriées) à distribuer les éléments du texte dans une fleur dessinée préalablement sur une acétate qu'on projette sur un écran. Les questions doivent être formulées de façon à ce que les enfants soient amenés à identifier les idées importantes du texte.

5. Les élèves reçoivent un texte nouveau accompagné d'un questionnaire et une feuille portant le dessin d'une fleur.

6. L'élève répond à chacune des questions en inscrivant sa réponse dans un des pétales de la fleur. Chacun des pétales de la fleur porte un numéro qui correspond à une des questions qui accompagnent le texte.

7. Il vérifie ses résultats avec des amis, puis avec l'animateur.

8. L'animateur peut demander à quelques élèves de rendre compte de mémoire et oralement du contenu du texte (sans utiliser le "mapping" qu'ils ont fait).

Démarche B:

Comme pour la démarche A, sauf qu'on présente aux élèves des textes à structure chronologique. Pour faire une représentation graphique de ce genre de structure, on utilise le symbole du train: chacun des wagons correspond à une séquence d'un processus (comment ça se passe).

Matériel:

- Deux textes à structure descriptive:
  - "L'ours polaire" (accompagné d'un questionnaire (à titre de suggestion) que l'animateur peut utiliser);
  - "La cochenille" (accompagné d'un questionnaire).
- Corrigés (à titre de suggestion) présentés sous forme de mapping - en utilisant le symbole de la fleur.
- Deux textes à structure chronologique:
  - "Les métamorphoses de la grenouille" (accompagné d'un questionnaire (à titre de suggestion) que l'animateur peut utiliser);
  - "La reproduction des abeilles" (accompagné d'un questionnaire).
- Corrigés (à titre de suggestion) présentés sous forme de mapping - en utilisant le symbole du train.
- Pour chaque élève, deux feuilles portant respectivement une fleur et un train, à numéros.

Activité 3.1 - point 1A)

L'OURS POLAIRE

L'ours polaire vit dans les régions arctiques. Sa fourrure blanche, teintée de jaune, est moins épaisse en été qu'en hiver. Il a une vue perçante. De plus, deux paupières internes lui servent de lunettes de soleil en protégeant ses yeux contre les reflets du soleil. Ses oreilles sont petites et couvertes de fourrure. Son flair très développé lui permet de détecter de très loin l'odeur d'une baleine morte ou d'un ennemi qui s'approche. L'ours polaire a 42 dents solides et résistantes. Ses larges pattes ont des doigts en partie palmés qui facilitent ses mouvements dans l'eau. Ses griffes longues et acérées lui permettent de grimper les pentes glacées.

Inouk l'ours polaire, Éd. Études vivantes, p. 1; A/53)

Glossaire:

Acéré: dur, tranchant et pointu

Arctique: près du pôle nord

Détecter: découvrir

Palmé: dont les doigts sont réunis par une mince couche de peau

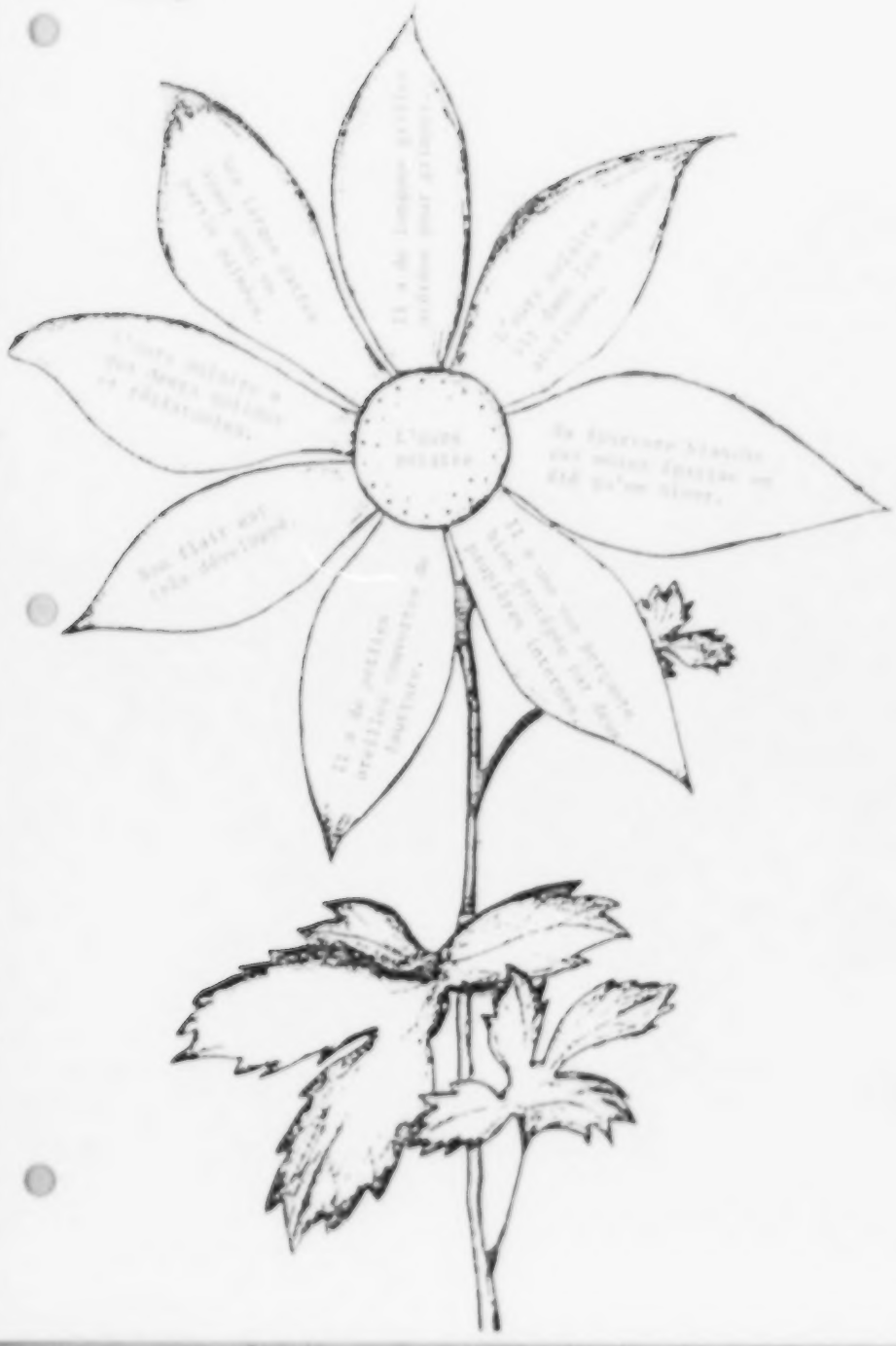
Résistant: qu'on ne peut détruire facilement

(Activité 1.1 - point 3A)

L'OURS POLAIRE

Questionnaire pour amener les élèves à distribuer les éléments du texte dans une fleur.

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?
2. Où trouve-t-on l'ours polaire?
3. Comment est la fourrure de l'ours polaire?
4. Que dit-on dans le texte au sujet des yeux de cet animal?
5. Comment décrit-on ses oreilles?
6. Pourquoi l'ours peut-il détecter de très loin les odeurs?
7. Comment sont les dents de l'ours polaire?
8. Qu'est-ce qui aide cet animal à se déplacer dans l'eau?
9. Qu'est-ce qui permet à l'ours polaire de grimper les pentes glacées?



(Activité 3.1 - point 5A)

LA COCCINELLE

Dans le jardin, on peut apercevoir la coccinelle. Cette petite bête est presque ronde et de la grosseur d'un pois. Elle porte sur son dos entre deux et seize petits points noirs. Ses taches noires sont bien faciles à reconnaître sur son corps de couleur rouge-orange. A l'avant de sa tête se dressent deux petites antennes qui s'agitent. Au toucher, son corps paraît aussi dur qu'un caillou. Cependant, deux ailes légères et transparentes se cachent sous son dos. La coccinelle s'en sert pour voler sur de courtes distances.

Questionnaire:

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?
2. Quelle forme a cette bête?
3. De quelle grosseur est-elle?
4. Qu'est-ce qu'on aperçoit sur le dos de la coccinelle?
5. Comment est le corps de cet animal?
6. Que voit-on à l'avant de sa tête?
7. Comment la coccinelle se déplace-t-elle?

[Activité 3.1 – point 10]

LES MÉTAMORPHOSES DE LA GRENOUILLE

Au début du printemps, la grenouille pond dans l'eau des oeufs enrobés de gelée. Le mâle recouvre les oeufs d'un liquide qui donne la vie aux oeufs. De chaque oeuf sortira un têtard. Cette petite créature sans yeux ni bouche ni membres, a une queue et des branchies et se nourrit de plantes. Vers l'été, ses pattes apparaissent, puis ses poumons, tandis que la queue et les branchies disparaissent. Le têtard est devenu une petite grenouille qui ne retournera dans l'eau que pour pondre.

(La grenouille, J.B. Burton, pp. 5-17) A/531

Glossaire:

Branchies: fente par laquelle l'animal respire.

Enrobés: entouré.

Métamorphoses: changement total de forme et de structure de l'insecte qui se développe pour arriver à la forme adulte.

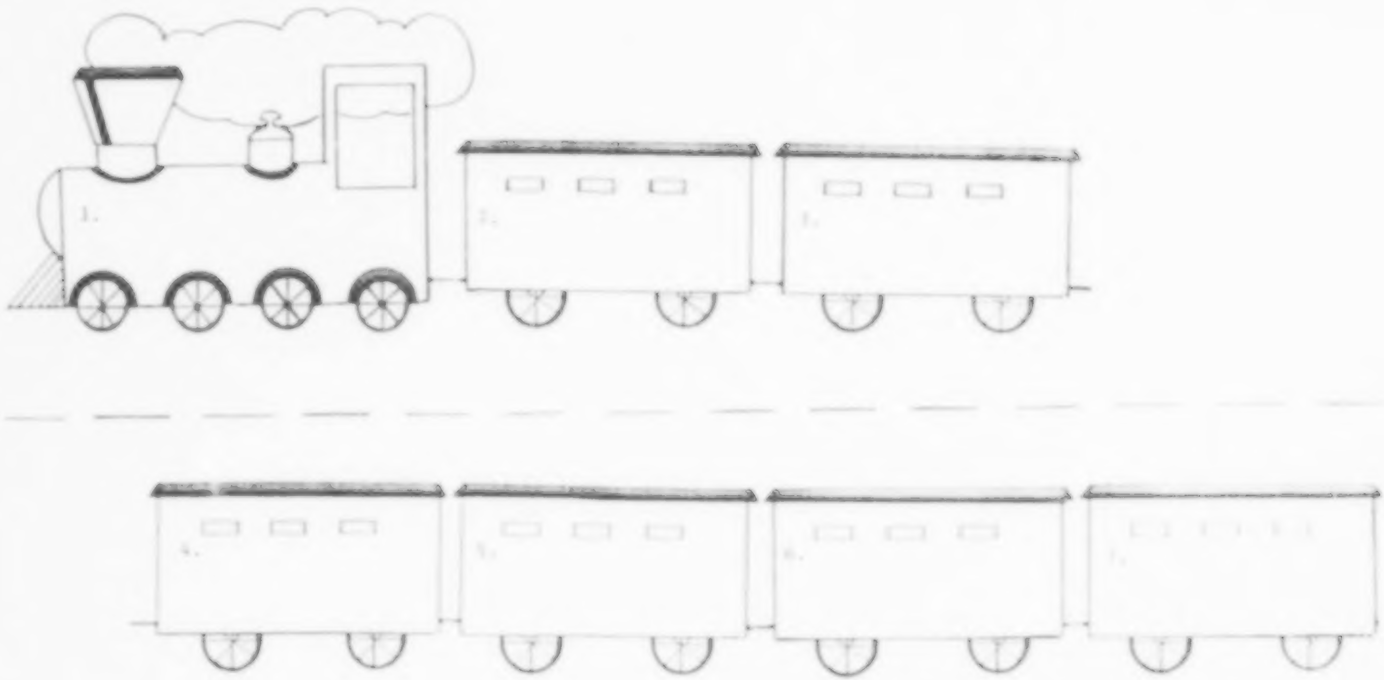
(Activité 3.1 - point 10)

LES MÉTAMORPHOSES DE LA GRENOUILLE

Questionnaire pour amener les élèves à distribuer les éléments du texte dans les wagons d'un train.

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?
2. Que fait la grenouille au début du printemps?
3. Qu'est-ce qui se passe pour que ces œufs deviennent vivants?
4. Qu'arrivera-t-il alors à chaque œuf fécondé?
5. Vers l'été, qu'arrive-t-il au têtard?
6. Que devient le têtard après cette transformation?

(Activ 3.1 - point 4a)



Corrigé

métamorphose
la grenouille.
Au début du printemps, la grenouille pond des oeufs dans l'eau.
Le mâle recouvre les oeufs d'un liquide.

Chaque oeuf deviendra un têtard.
Vers l'été, le têtard se transforme.
Le têtard devient une petite grenouille.

(Activité 3.1 - point 9b)

LA REPRODUCTION DES ABEILLES

Vers l'hiver, la reine des abeilles quitte sa ruche pour être fécondée. Elle est suivie par d'autres abeilles, les faux bourdons. La reine s'accouple avec le faux bourdon qu'elle a choisi. Dès qu'elle est fécondée, la reine retourne vite à sa ruche pour pondre beaucoup d'oeufs. Elle dépose chaque oeuf dans une petite chambre qu'on appelle alvéole. Trois jours plus tard, des petites larves sortent des oeufs. Des abeilles ouvrières nourrissent les larves. Cinq ou six jours plus tard, les abeilles ouvrières ferment les alvéoles. A l'intérieur, les larves se transforment en nymphes. Au bout d'une dizaine de jours, une jeune abeille sortira de chaque alvéole.

(L'abeille, Ed. Bordas, pp. 5-11; A/S3)

Glossaire imagé:

Alvéole Larve

L'ouvrière

La reine

Le faux bourdon

Nymphe: deuxième forme de l'insecte qui se développe.

(Activité 3.1 - point 5B)

LA REPRODUCTION DES ABEILLES

Questionnaire:

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?

2. Pourquoi la reine des abeilles quitte-t-elle la ruche?

3. Que fait la reine des abeilles lorsqu'elle [illegible]

4. Qu'arrive-t-il trois jours plus tard?

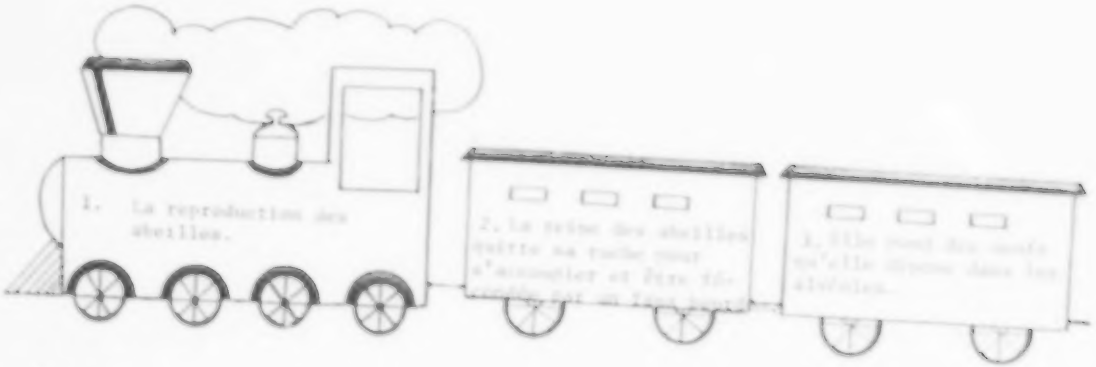
5. Que se passe-t-il cinq ou six jours plus tard?

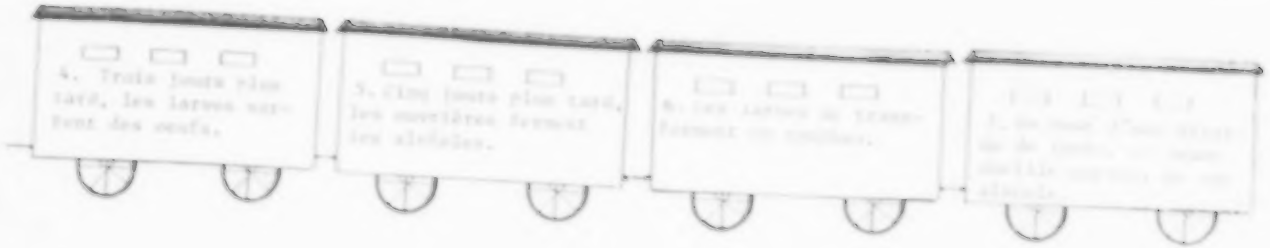
6. Qu'arrive-t-il alors à l'intérieur de l'alvéole?

7. Quand la jeune abeille sortira-t-elle de son alvéole?

(Activité 3.1 - point 58)

Corrigé





ACTIVITÉ 5.2: Des textes et leur représentation

But de l'activité

Mettre l'élève en situation de découvrir la structure générale d'un texte.

Démarche:

1. On remet aux élèves une série de quatre (4) feuilles contenant chacune un texte et une autre série de quatre (4) feuilles contenant chacune une ou plusieurs représentation(s) graphique(s).

2. Les élèves reçoivent la consigne de lire les textes et de choisir, pour chacun, le plan qui lui ressemble le plus.

3. Les élèves comparent et confrontent leurs résultats. L'enseignant les aide à objectiver leur démarche.

4. Les élèves classent les textes sous la forme ou le train en justifiant leur choix.

Matériel:

- Deux (2) textes descriptifs:
  - "Où est l'eau?";
  - "Le monde des animaux".
- Deux (2) textes à procession:
  - "Le voyage de l'eau";
  - "Comment les animaux ont peuplé la terre".
- Les images correspondant aux textes et qui sont des représentations graphiques du plan du texte avec des mots-clefs.

(Activité 3.2 – point 1)

OÙ EST L'EAU?

On trouve de l'eau partout. Il y en a autour de nous; c'est l'eau qu'on voit facilement dans les lacs, les rivières et les océans. Cette eau fait vivre un grand nombre d'animaux. Certains la boivent seulement, d'autres y respirent et y passent toute leur vie. Les humains, eux, s'en servent pour une foule d'usages.

Il y a aussi de l'eau sous nos pieds. C'est l'eau qui se trouve dans la terre. Elle est précieuse pour nous, car elle est habituellement bonne à boire. On l'obtient en creusant des puits. Parfois, cependant, elle sort toute seule du sol sous forme de source.

Enfin, il y a l'eau au-dessus de nous. Mais cette eau n'est pas liquide. Elle est présente dans l'air sous forme de vapeur invisible. Quand cette vapeur devient plus abondante, elle forme les nuages qu'on voit dans le ciel.

IYB

(Activité 3.2 , point 1)

LE VOYAGE DE L'EAU

Le voyage de l'eau commence au jour de pluie. L'eau qui tombe du ciel se perd en partie dans la terre. Mais une autre partie coule en suivant la pente du terrain. Bientôt elle rencontre un ruisseau qui se déverse dans une rivière. Les rivières coulent vers les fleuves qui, eux, vont rejoindre l'océan.

C'est alors que le soleil entre en action. Il agit comme une pompe aspirant l'eau de l'océan. L'eau qui chauffe se change en vapeur, puis monte vers le ciel. Une fois rendue là-haut, la vapeur forme les nuages.

Quand les nuages deviennent suffisamment gonflés de vapeur, ils se changent en pluie. La pluie qui tombe du ciel finit par rejoindre un ruisseau et... le voyage de l'eau continue sans fin!

TVS

Glossaire:

Aspirer: absorber, pomper

Se déverser: couler

(Activité 3.2 - point 1)

LE MONDE DES ANIMAUX

Les animaux habitent les trois étages de notre planète : la mer, la terre et le ciel. Il y a une grande variété d'animaux dans la mer. L'espèce la plus connue est celle des poissons. Ces bêtes nagent dans l'eau, s'y nourrissent et n'en sortent jamais longtemps.

Sur terre, il y a aussi toutes sortes d'espèces animales. Les plus évoluées sont les mammifères. Ces animaux respirent l'air de l'atmosphère. Ils peuvent aller dans l'eau pour y nager, mais ne peuvent pas y respirer. L'homme est un mammifère, mais son intelligence lui permet de vivre presque n'importe où.

Le ciel est peuplé par les oiseaux. Ces animaux respirent l'air comme les mammifères cependant ils se servent aussi de l'atmosphère pour se déplacer en volant.

TYS

Glossaire

Atmosphère: l'air qui entoure la terre

Évolué: développé

(Activité 3.2 - point 1)

COMMENT LES ANIMAUX ONT PEUPLÉ LA TERRE

Tout a commencé dans la mer. Au début, il y a eu les poissons qui vivaient toujours dans l'eau et ne pouvaient pas respirer l'air de l'atmosphère. Puis, peu à peu, certains poissons ont commencé à respirer cet air et à vivre sur le rivage. Par la suite, ils sont devenus des reptiles.

Les tortues et les lézards sont des reptiles. On voit, encore aujourd'hui, qu'ils vivent près de l'eau. C'est qu'ils ne se sont pas complètement habitués à vivre sur la terre. Mais, plus tard, il y a eu des reptiles plus audacieux qui se sont habitués à se priver plus longtemps d'eau. Ces animaux sont les ancêtres des mammifères et des oiseaux d'aujourd'hui. Ils se sont éloignés de la mer et ont conquis la terre et le ciel.

Enfin, il y a eu un mammifère encore plus audacieux que les autres. C'était l'homme. Il s'est répandu à la fois sur la terre, sur la mer et même dans l'espace.

3YB

Glossaire:

Ancêtres: les premiers parents d'une famille dont tous les membres sont les descendants.

Audacieux: brave, courageux

Conquérir: dominer, soumettre, obtenir en luttant

Rivage: partie de la terre qui se trouve au bord de la mer

ACTIVITÉ 5.3: Les textes des autres

But de l'activité:

Amener les élèves à distinguer les textes en fonction de leur structure.

Démarche:

1. Trois (3) boîtes sont placées côte à côte dans la classe. Chacune porte un nom: histoire, fleur, train.

2. Les élèves sont invités à y déposer des textes qu'ils ont copiés ou photocopiés. Le texte doit être dans la bonne boîte et peut porter le nom de celui qui l'y a déposé.

3. A titre de modèle, l'animateur lit trois textes aux élèves et leur demande d'identifier chacune des structures ainsi que le symbole qui les représente. L'animateur amène les élèves à classer les trois textes lus dans les boîtes appropriées.

4. Après un certain temps, l'animateur ouvre une des boîtes, lit le texte à voix haute et demande aux élèves dans quelle boîte ce texte devrait être.

5. Les raisons du classement sont discutées en groupe.

6. Chacune des boîtes est explorée à tour de rôle.

Matériel:

- Trois (3) boîtes:
  - une portant le nom "histoire";
  - une portant le nom "fleur";
  - une portant le nom "petit train".

- Trois (3) textes:
  - Le renard, Paris, Éd. Albin Michel Jeunesse, 1982, p. 1-2. (structure descriptive);
  - "Qu'arrive-t-il à la nourriture que tu manges?" dans Le grand livre des questions et réponses de Charlie Brown (au sujet de toutes les espèces animales... de l'escargot à l'homme!), Neuilly-sur-Seine, Éd. Dargaud Jeunesse, 1979, p. 139. (structure chronologique);
  - "Libre comme un cerf-volant" dans Contes de ma ville, Montréal, Éditions Héritage, pp. 9-14.

(Activité 3.1 - point 3)

LE RENARD

Le renard est un animal intelligent. S'il ne l'était pas autant, il serait en voie de disparition, comme le loup et le chat sauvage. Cependant, aussi rusé qu'habile, le renard commun ou renard roux est bien répandu en Europe, en Amérique du Nord et en Afrique du Nord. Son seul ennemi est l'homme, mais il a mis au point un mode de vie tout à fait particulier qui lui permet de vivre proche de lui sans pour autant le rencontrer.

Le renard est un animal nocturne. Il sort à la tombée de la nuit, ayant passé le jour à dormir dans sa tanière, dans un trou au creux d'une dune de sable, au milieu des racines d'un arbre ou en quelque autre endroit bien caché par les ronces ou les fougères. Comme le chat, il voit très bien dans le noir et son ouïe est particulièrement aiguisée, beaucoup plus que la nôtre. Quant à son odorat, il est si développé que son museau noir humide, frémissant au moindre souffle du vent, lui indique tout ce qu'il a besoin de savoir.

(Le renard, Paris, Éd. Albin Michel Jeunesse, 1982, p. 1-2.)

(Activité 3.1 - point 3)

QU'ARRIVE-T-IL À LA NOURRITURE QUE TU MANGES?

Tu la digères. Cela veut dire que ton organisme réduit la nourriture en morceaux assez petits pour qu'ils soient absorbés par les cellules.

Tu commences par broyer la nourriture dans ta bouche à l'aide de tes dents qui la mâchent. Quand tu avales la nourriture réduite en petits morceaux, elle descend par un tube jusque dans ton estomac. De là, elle passe dans une sorte de tuyau long et mince, très replié sur lui-même appelé l'intestion grêle. Tout au long de ce cheminement, elle est de plus en plus réduite par les sucs digestifs que fabrique ton organisme. Finalement, dans l'intestin grêle, elle est devenue presque entièrement liquide. Ce liquide passe dans ton sang et circule à travers tout ton corps pour nourrir tes cellules. La partie restante des aliments, qui n'a pas pu être utilisée par ton organisme, passe dans un gros tuyau appelé gros intestin, et de là elle est évacuée comme un déchet.

(Le grand livre des questions et réponses de Charlie Brown (au sujet de toutes les espèces animales... de l'escargot à l'homme!), Neuilly-sur Seine, Éd. Dargaud Jeunesse, 1979, p. 139.)

(Activité 3.1 : point 3)

LIBRE COMME UN CERF-VOLANT

Philippe vivait dans sa cour comme sur une île déserte. L'espace où il jouait était entouré d'une haute clôture et il ne pouvait voir du monde extérieur qu'un petit bout de ciel pas toujours bleu. Les oiseaux étaient ses grands amis. Ils venaient parfois se poser près de lui lorsqu'il leur jetait quelques miettes de pain. Depuis quelques jours, Philippe était triste. Il s'ennuyait, seul dans sa cour, et même ses amis les oiseaux ne l'amusaient plus.

L'enfant aimait bien sa cour mais, à force d'y vivre, il connaissait le moindre de ses recoins. Plus il grandissait, plus elle lui semblait petite. Il n'y avait pourtant pas si longtemps, il s'émerveillait encore des trésors qu'il pouvait y trouver. L'enfant observait pendant des heures les fourmis et les vers qui s'agitaient sous la grosse roche. Il leur faisait faire de grands voyages dans son camion jaune.

A présent, Philippe enviait les oiseaux libres d'aller où bon leur semble et capables de survoler la clôture qui l'empêchait de voir plus loin.

Par les jours de soleil et de vent, il entendait les cris joyeux des enfants des alentours mêlés aux bruits de la ville. Toute cette vie qui grouillait continuellement de l'autre côté de la clôture le fascinait. Mais pour Philippe, les jours s'écoulaient, tous pareils, dans la cour maintenant trop petite pour contenir ses rêves.

Le jour de son anniversaire, Philippe reçut en cadeau un magnifique cerf-volant aux couleurs vives et gaies. Dès le lendemain, le garçon essaya de faire voler son cerf-volant. Il avait beau courir et courir, tournant sans arrêt dans la cour, le cerf-volant n'arrivait pas à s'élever dans le ciel. Déçu et fatigué, il s'assit sur la première marche de l'escalier et se mit à pleurer...

(Activité 3.3 – point 3)

LIBRE COMME UN CERF-VOLANT

Philippe vivait dans sa cour comme sur une île déserte. L'espace où il jouait était entouré d'une haute clôture et il ne pouvait voir du monde extérieur qu'un petit bout de ciel pas toujours bleu. Les oiseaux étaient ses grands amis. Ils venaient parfois se poser près de lui lorsqu'il leur jetait quelques miettes de pain. Depuis quelques jours, Philippe était triste. Il s'ennuyait, seul dans sa cour, et même ses amis les oiseaux ne l'amusaient plus.

L'enfant aimait bien sa cour mais, à force d'y vivre, il connaissait le moindre de ses recoins. Plus il grandissait, plus elle lui semblait petite. Il n'y avait pourtant pas si longtemps, il s'émerveillait encore des trésors qu'il pouvait y trouver. L'enfant observait pendant des heures les fourmis et les vers qui s'agitaient sous la grosse roche. Il leur faisait faire de grands voyages dans son camion jaune.

À présent, Philippe enviait les oiseaux libres d'aller où bon leur semble et capables de survoler la clôture qui l'empêchait de voir plus loin.

Par les jours de soleil et de vent, il entendait les cris joyeux des enfants des alentours mêlés aux bruits de la ville. Toute cette vie qui grouillait continuellement de l'autre côté de la clôture le fascinait. Mais pour Philippe, les jours s'écoulaient, tous pareils, dans la cour maintenant trop petite pour contenir ses rêves.

Le jour de son anniversaire, Philippe reçut en cadeau un magnifique cerf-volant aux couleurs vives et gaies. Dès le lendemain, le garçon essaya de faire voler son cerf-volant. Il avait beau courir et courir, tournant sans arrêt dans la cour, le cerf-volant n'arrivait pas à s'élever dans le ciel. Déçu et fatigué, il s'assit sur la première marche de l'escalier et se mit à pleurer...

Sa mère lui demanda la raison de ce gros chagrin.

- Un cerf-volant, c'est un oiseau de papier, dit-il, ça lui prend un ciel pour voler, mais la clôture l'arrête tout le temps...

Sa mère sourit comme si elle venait de comprendre quelque chose de très important.

- Tu as grandi bien vite, Philippe, lui dit-elle, je viens de m'apercevoir que tu n'es plus ce tout petit garçon qu'il fallait protéger contre tous les dangers. Tu sais, lorsqu'on vit trop près des gens, on ne les voit pas changer. C'est comme si le temps s'arrêtait pour ceux qu'on aime, parce qu'on voudrait les garder toujours près de soi. C'est vrai, le monde est beau et grand et je vais t'apprendre à le découvrir.

Le lendemain, dans la trop grande clôture, on fit une petite porte. Cette porte s'ouvrit sur une ruelle où jouaient d'autres enfants, et Philippe put enfin se faire des amis. Le temps passait si vite à jouer avec eux, qu'il ne s'ennuyait plus du tout.

La petite cour, dont la porte était presque toujours ouverte, n'était plus terne ni grise parce que d'autres enfants la peuplaient de leurs jeux et de leurs rires.

Un jour, Philippe eut l'idée de ressortir son cerf-volant.

"J'ai tellement hâte de voir mon cerf-volant voler dans le ciel", se disait l'enfant.

- Ton cerf-volant ne pourra jamais voler dans la ruelle avec tous ces fils électriques, fit remarquer son ami Mathieu. Viens avec moi au parc, nous allons bien nous amuser.

- Il faut d'abord que je demande à maman, dit Philippe en courant vers la maison.

Il arriva tout essoufflé.

— Maman... maman... est-ce que je peux aller au parc avec Mathieu? Dis oui, maman... dis oui... je te promets de faire attention, demanda-t-il d'un ton suppliant.

Sa mère hésita un peu.

— C'est bon! mais promets-moi de revenir avec Mathieu. Ne le quitte surtout pas.

Sa mère avait à peine terminé sa phrase que Philippe se sauva pour annoncer la bonne nouvelle à Mathieu. Et les deux amis partirent à l'aventure.

Dans ce parc, il y avait tout l'espace voulu. Philippe et Mathieu s'amusèrent à faire voler le beau cerf-volant qui s'élevait très haut dans le ciel, porté par un vent doux. Philippe, heureux, tenait bien fort la ficelle du cerf-volant qui riait dans le ciel de la ville.

Contes de ma ville, Montréal, Éditions Héritage, pp. 9-14.

ACTIVITE 3.9: Mapping

But de l'activité:

Faire manipuler par l'élève les connaissances macrostructurelles des textes.

Démarche A:

1. On remet à l'élève deux (2) textes accompagnés de questions qui correspondent aux grandes articulations du texte et deux (2) feuilles portant respectivement une fleur et un train. L'animateur peut lire les textes avec les élèves.

2. L'élève doit d'abord trouver quel texte convient à la fleur et lequel correspond au petit train.

3. L'animateur amène les élèves à inscrire dans les pétales les réponses aux questions du texte descriptif et dans les wagons du train, les réponses aux questions du texte chronologique.

Démarche B:

1. On remet à l'élève deux (2) nouveaux textes. Chacun des textes est accompagné d'un questionnaire.

2. Les élèves reçoivent deux (2) feuilles portant respectivement une fleur et un train.

3. Les points 2 et 3 de la démarche A sont repris sauf que cet exercice se fait individuellement.

4. L'élève vérifie ses résultats avec des camarades, puis avec l'animateur.

5. L'animateur amène les élèves à regrouper les idées de façon à leur faire découvrir la macrostructure du texte (se référer au corrigé).

Démarche C:

Comme pour la démarche B sauf que deux (2) nouveaux textes sont remis à l'élève sans questions d'accompagnement. L'élève doit déterminer lui-même quelle partie du texte va dans chacun des pétales et dans chacun des wagons.

Remarque:

Deux (2) textes additionnels ont été prévus dans la démarche C pour les élèves plus rapides. Les élèves pourront vérifier leur "mapping" à partir des corrigés mis à leur disposition.

Matériel:

- Trois ou quatre (3 ou 4) feuilles à fleur, selon le cas.
- Trois ou quatre (3 ou 4) feuilles à petit train, selon le cas.
- Quatre (4) textes avec chacun un questionnaire correspondant:
  - Deux (2) descriptifs: "Le papillon";
    "Le cobaye".
  - Deux (2) chronologiques: "Du graphite au crayon";
    "Comment une graine pousse-t-elle".
- Quatre (4) textes sans questions d'accompagnement:
  - Deux (2) descriptifs: "L'oiseau";
    "Les serpents".
  - Deux (2) chronologiques: "La naissance des oisillons";
    "Comment naissent les chevaux".

(Activité 3.9 - point 1A)

LE PAPILLON

Le corps du papillon comprend trois parties: la tête, le thorax et l'abdomen. Le papillon a six pattes avec des griffes lui permettant de s'accrocher. Tous les papillons ont quatre ailes fixées au thorax. Ces ailes sont indépendantes les unes des autres mais elles battent ensemble quand le papillon vole. Les ailes de devant sont les plus utiles. Si elles sont blessées, le papillon ne peut plus voler convenablement. Une aile arrière blessée n'empêche pas le papillon de voler. Les ailes sont recouvertes d'écailles colorées ou brillantes. Si tu touches une aile, tu arraches ces écailles.

(Découvrons la nature, Éd. Pélican, pp. 74-75; A/531)

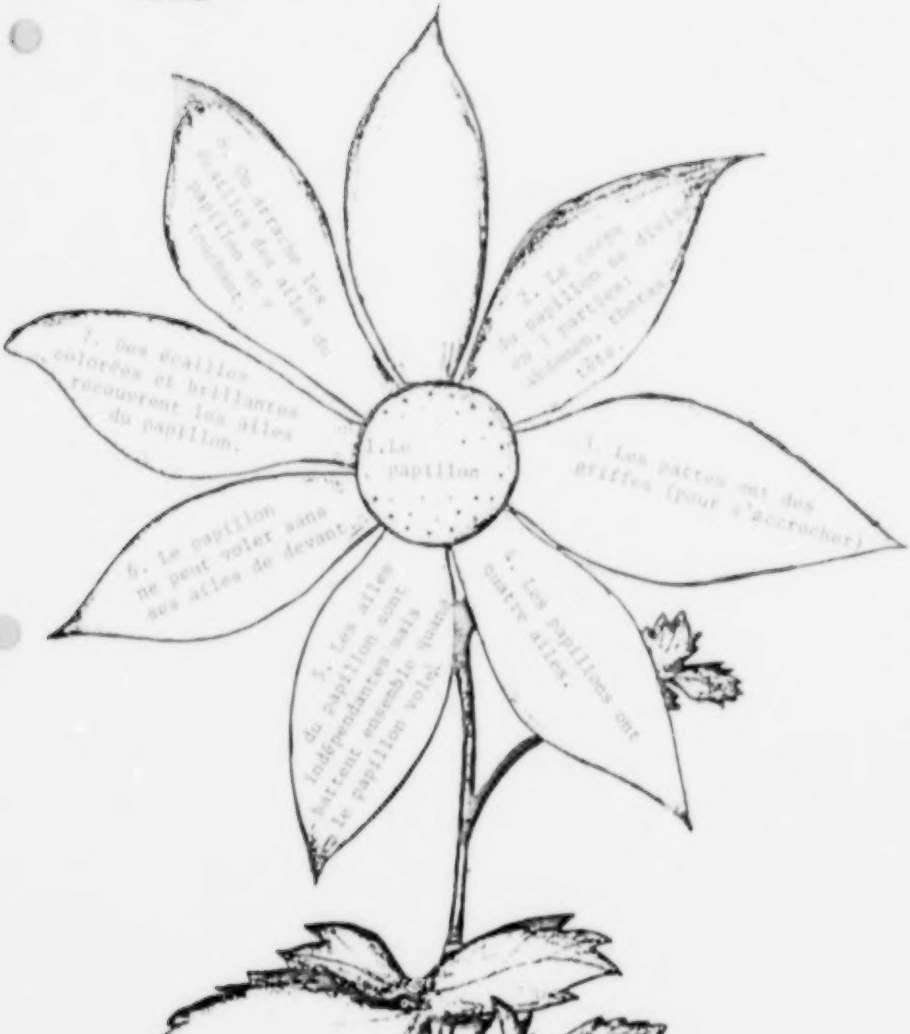
Glossaire:

Indépendant: séparé, libre

Questionnaire

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?
2. Quelles sont les parties du corps du papillon?
3. Qu'est-ce que les pattes du papillon ont de particulier?
4. Combien d'ailes ont les papillons?
5. Comment sont les ailes du papillon?
6. Pourquoi les ailes de devant sont-elles si importantes?
7. Qu'est-ce qui recouvre les ailes du papillon?
8. Pourquoi ne dois-tu pas toucher les ailes d'un papillon?

Corrigé


1. Le papillon
2. Le corps du papillon se divise en 3 parties: abdomen, thorax, tête.
3. Les pattes ont des griffes (pour s'accrocher)
4. Les papillons ont quatre ailes.
5. Les ailes du papillon sont indépendantes mais battent ensemble quand le papillon vole.
6. Le papillon ne peut voler sans ses ailes de devant.
7. Des écailles colorées et brillantes recouvrent les ailes du papillon.
8. On arrache les écailles des ailes du papillon en y touchant.

(Activité 3.5)

DU GRAPHITE AU CRAYON

Le meilleur bois pour fabriquer des crayons est le bois des cèdres. La mine, la partie principale du crayon, est faite de graphite et d'argile. D'abord on cuit la mine de graphite à très haute température. Elle devient dure et rugueuse. Il faut alors la tremper dans de la graisse fondue pour qu'elle glisse facilement sur le papier. On place ensuite les mines entre deux planchettes de bois minces. Les planchettes sont sciées dans le sens de la longueur en forme de crayon. Voilà le crayon est fini.

(Du graphite au crayon, Ed. Centurion Jeunesse, 1983)

Glossaire:

Rugueuse: inégale, raboteuse

Questionnaire

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?
2. Avec quel bois fabrique-t-on les crayons?
3. Quels matériaux servent à fabriquer la mine?
4. Que fait-on, en premier lieu, avec la mine de graphite?
5. Pourquoi faut-il tremper la mine dans de la graisse fondue?
6. Où place-t-on les mines?
7. Quelle est la dernière chose qu'on fait pour fabriquer un crayon?

(Activité 3.4 - point 1A)

DU GRAPHITE AU CRAYON

Le meilleur bois pour fabriquer des crayons est le bois des cèdres. La mine, la partie principale du crayon, est faite de graphite et d'argile. D'abord on cuit la mine de graphite à très haute température. Elle devient dure et rugueuse. Il faut alors la tremper dans de la graisse fondue pour qu'elle glisse facilement sur le papier. On place ensuite les mines entre deux planchettes de bois minces. Les planchettes sont sciées dans le sens de la longueur en forme de crayon. Voilà le crayon est fini.

(Du graphite au crayon, Ed. Centurion Jeunesse; A/53)

Glossaire:

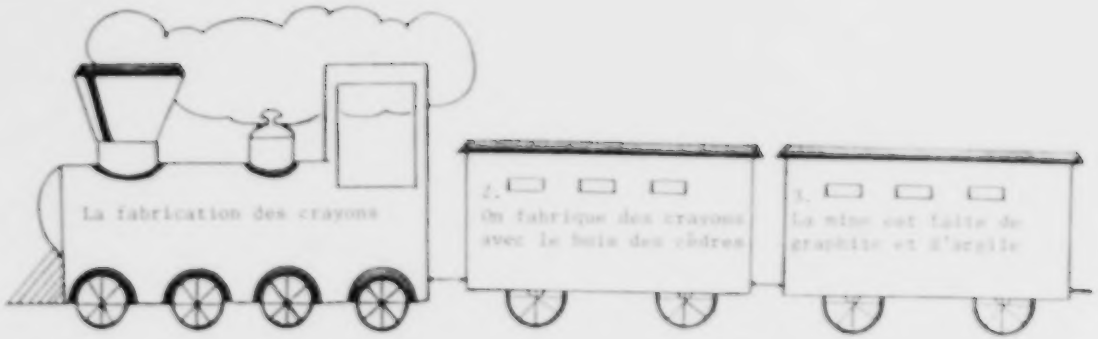
Rugueuse: inégale, raboteuse

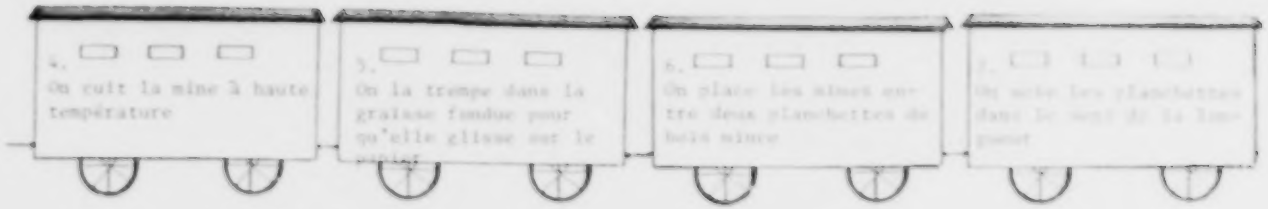
Questionnaire

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?
2. Avec quel bois fabrique-t-on les crayons?
3. Quels matériaux servent à fabriquer la mine?
4. Que fait-on, en premier lieu, avec la mine de graphite?
5. Pourquoi faut-il tremper la mine dans de la graisse fondue?
6. Où place-t-on les mines?
7. Quelle est la dernière chose qu'on fait pour fabriquer un crayon?

(Activité 3.4 - point 1A)

Corrigé





(Activité 3.4 - démarche IB)

LE COBAYE

Le cobaye, appelé aussi "cochon d'Inde", est un animal docile, amical mais un peu timide. Il aime la compagnie. Les bruits forts et les gestes brusques l'effraient. Pour nous faire savoir qu'il est présent, il coune. Il émet des sons plus aigus quand il se sent en danger, et plus doux lorsqu'il exprime sa joie. Le cobaye a un appétit considérable: il aime les repas variés et copieux. Mais comme son estomac est petit, il faut lui donner un peu de nourriture plusieurs fois par jour. Bien nourri et bien soigné, le cobaye peut vivre environ 5 ans.

J'élève mes animaux sans maman, Ed. Sylvie Messinger, pp. 65-81; A/STI

Glossaire:

Copieux: abondant

Couiner: pousser de petits cris

Émettre: produire

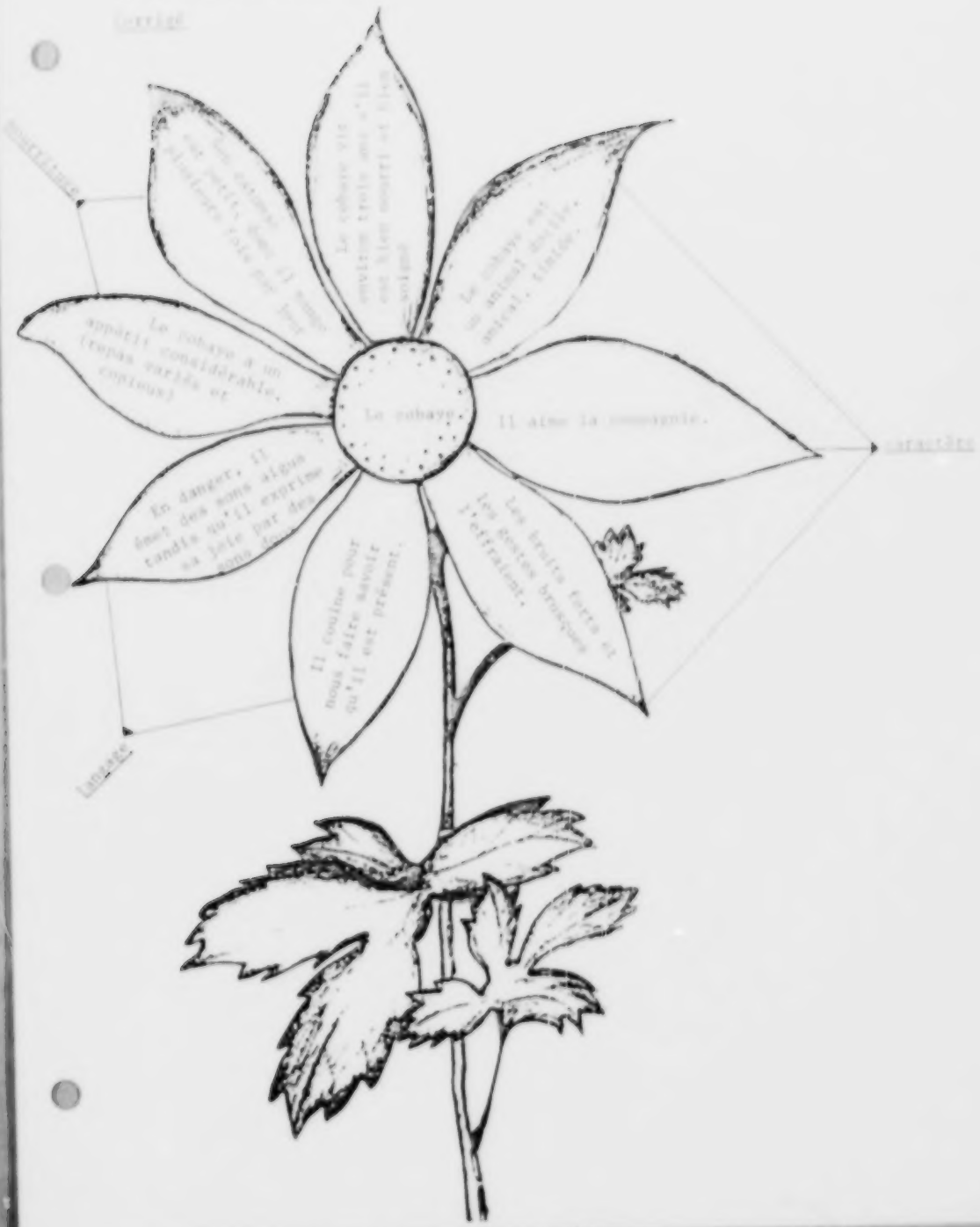
Varié: qui change, qui ne se ressemble pas d'une fois à l'autre.

(Activité 3.4 - démarche IB)

LE COBAYE

Questionnaire:

1. De quoi parle-t-on dans ce texte?
2. Quels adjectifs décrivent bien le caractère du cobaye?
3. Pourquoi est-il préférable de ne pas laisser le cobaye seul trop longtemps?
4. Comment sais-tu que le cobaye est un animal craintif?
5. Comment le cobaye manifeste-t-il sa présence?
6. Quels messages le cobaye nous donne-t-il par les sons aigus et les sons doux qu'il émet?
7. Comment décrit-on l'appétit du cobaye?
8. Qu'y a-t-il de particulier au sujet de son estomac?
9. En moyenne, combien d'années vit cet animal?


Le cobaye a un appétit considérable. (repas variés et copieux)
Le cobaye est un animal docile, timide.
Le cobaye vit environ trois ans s'il est bien soigné et nourri.
En danger, il faut des sons aigus tandis qu'il exprime sa joie par des sons doux.
Le cobaye. Il aime la compagnie.
caractère
Il évolue pour nous faire savoir qu'il est présent.
Les droites fortes et répétitives.
Langage

(Activité 3.9 - démarche 1B)

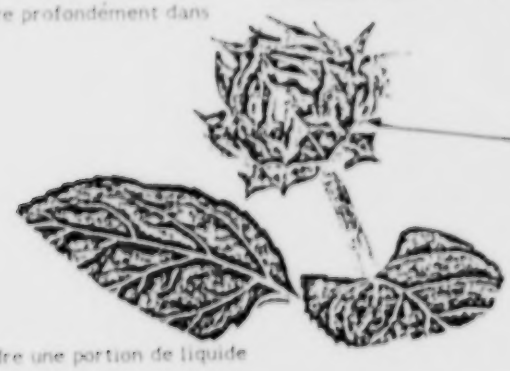
COMMENT UNE GRAINE POUSSE-T-ELLE?

En automne, quand les graines sont mûres dans le fruit, le vent ou les animaux les emportent. Les graines qui tombent sur le sol trouvent un abri pendant l'hiver. Au printemps, la pluie les fait gonfler. Une racine se développe et s'enfonce. La pousse monte vers la lumière. La racine puise de l'eau et des minéraux dans le sol tandis que les feuilles nourrissent la plante. A la fin du printemps, la plante est grande et produit des bourgeons. Les bourgeons s'ouvrent à l'été.

(Découvrons la nature, Ed. Pélican, pp. 66-67; A/53)

Glossaire imagé:

la racine s'enfonce, c'est-à-dire qu'elle pénètre profondément dans la terre



Puiser: prendre une portion de liquide

(Activité 3.4 - démarche 1B)

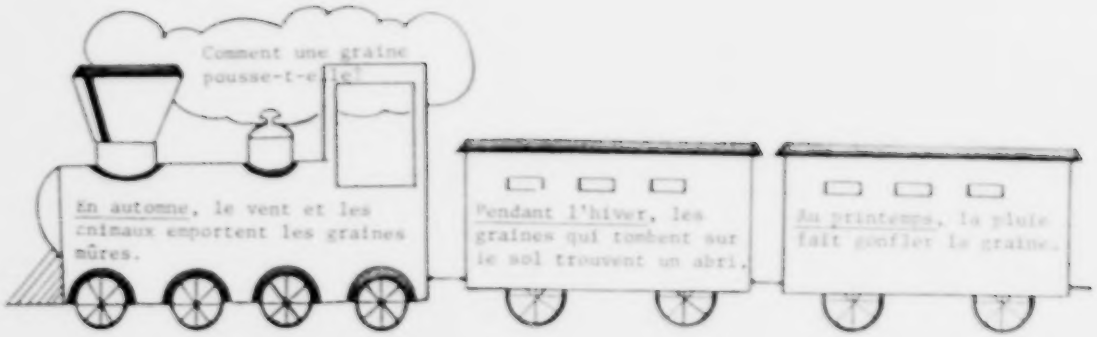
COMMENT UNE GRAINE POUSSE-T-ELLE?

Questionnaire:

1. Qu'arrive-t-il aux graines à l'automne?
2. Pendant l'hiver, que font-elles?
3. Au printemps, que se passe-t-il d'abord?
4. Qu'arrive-t-il alors à la graine (dans le sol)?
5. Qu'est-ce qui se passe au dessus du sol?
6. À la fin du printemps, quelle autre transformation voit-on?
7. Quelle est la dernière étape de ce processus (à l'été)?

(Activité 4 - démarche/B)

Corrigé

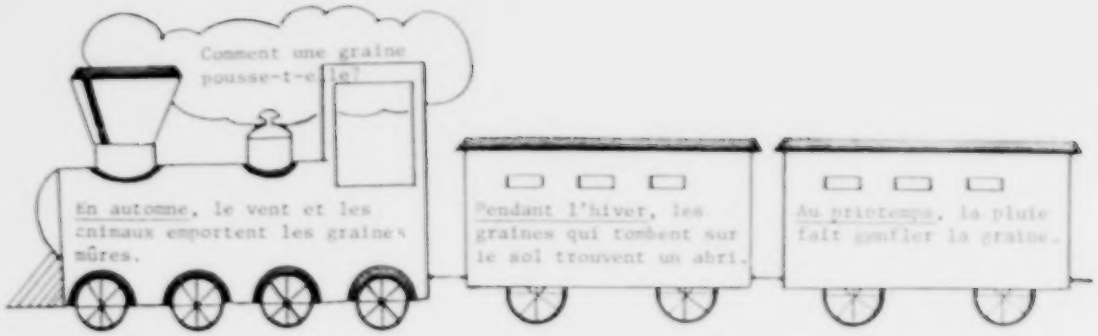


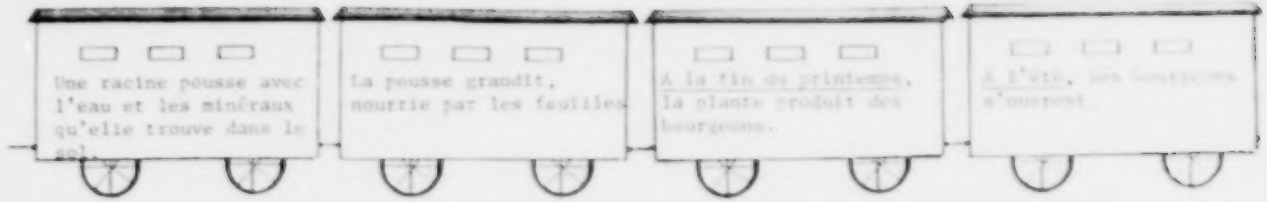
Superstructure:

les différentes étapes de la croissance d'une graine: - en automne
- pendant l'hiver
- au printemps
- à la fin du printemps
- à l'été

(Activité 4 - démarche(B)

Corrigé





Superstructure:

Les différentes étapes de la croissance d'une graine: - en automne
- pendant l'hiver
- au printemps
- à la fin du printemps
- à l'été

(Activité 3.4 - démarche 1C)

L'OISEAU

Tout animal qui a des plumes est un oiseau. Les plumes recouvrent son corps et le tiennent au chaud. Les plumes des ailes aident aussi l'oiseau dans son vol.

Non seulement les plumes des ailes, mais tout le corps de l'oiseau est fait pour le vol. Son corps, très léger, contient beaucoup d'air. Sa poitrine et ses ailes sont musclées. Sa forme lui permet de fendre l'air rapidement.

L'oiseau a une excellente vue. Beaucoup d'oiseaux voient mieux que les hommes. Son ouie est aussi très fine. Ses oreilles sont placées derrière ses yeux. Elles sont recouvertes de plumes. L'oiseau n'a pas de dents; il avale tout rond. Cependant il possède une bouche dure et allongée nommée bec. Son bec sert à capturer et à manger ses proies.

(Découvrons la nature, Éd. Pélican, pp. 2-10; Le grand livre des questions et réponses de Charlie Brown, pp. 74-75; L'année des oiseaux, Éd. L'école des loisirs, p. 2; A/SJ)

Glossaire:

Fendre l'air: traverser l'air

Proie: un être vivant qu'un animal capture et dévore

Corrigé

L'oiseau
Il a un bec dur et allongé pour capturer et manger ses proies
L'oiseau n'a pas de dents
Ses oreilles, recouvertes de plumes, sont placées derrière ses yeux
Son ouïe est très fine
L'oiseau a une excellente vue
Les plumes de l'oiseau 1)recouvrent son corps 2) le tiennent au chaud 3) l'aident à voler
Le corps de l'oiseau est fait pour le vol: 1) léger 2)contient beaucoup d'air 3) poitrine
ailes musclées

(Activité 3.4 - démarche C)

LA NAISSANCE DES OISILLONS

La plupart des oiseaux bâtissent des nids pour protéger leurs oeufs et leurs petits. Au moment de l'accouplement, la semence du mâle féconde l'oeuf dans le corps de la femelle. Quand un oeuf est fécondé, une coquille se forme autour de lui.

Peu de temps après l'accouplement, la femelle pond ses oeufs. Le plus souvent une femelle pond de 3 à 5 oeufs, mais certaines femelles pondent jusqu'à 20 oeufs. Les oiseaux qui pondent sur le sol pondent un seul oeuf.

L'oeuf ne se développe que s'il est tenu au chaud. Chez beaucoup d'oiseaux, le mâle et la femelle couvent à tour de rôle. Chez d'autres, la femelle couve les oeufs seule. Le mâle reste alors dans les environs du nid. Il nourrit la femelle et la protège contre les ennemis. Le temps pendant lequel les oiseaux couvent leurs oeufs va de quatorze jours à cinq semaines.

Pour sortir de l'oeuf, les petits brisent la coquille avec leur bec. Dès l'éclosion les parents apportent à manger aux oisillons.

(Les oiseaux, Gamma, pp. 8-9; Découvrons la nature, Éd. Pélican, pp. 16-17; A/S3)

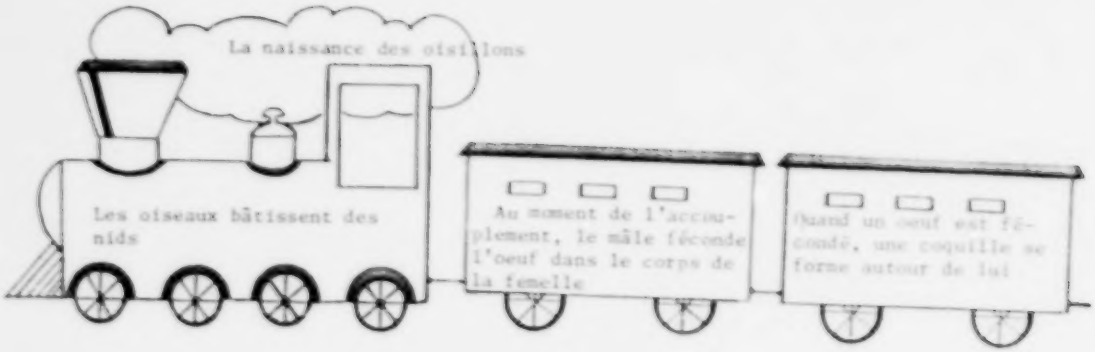
Glossaire:

Accouplement: le mâle et la femelle s'unissent pour avoir des petits. Cette union du mâle et de la femelle s'appelle accouplement.

Éclosion: lorsque l'oeuf s'ouvre et que le petit en sort.

(Activité 4 - démarche C)

Corrigé



(Activité 8.4 - démarche [C])

LES SERPENTS

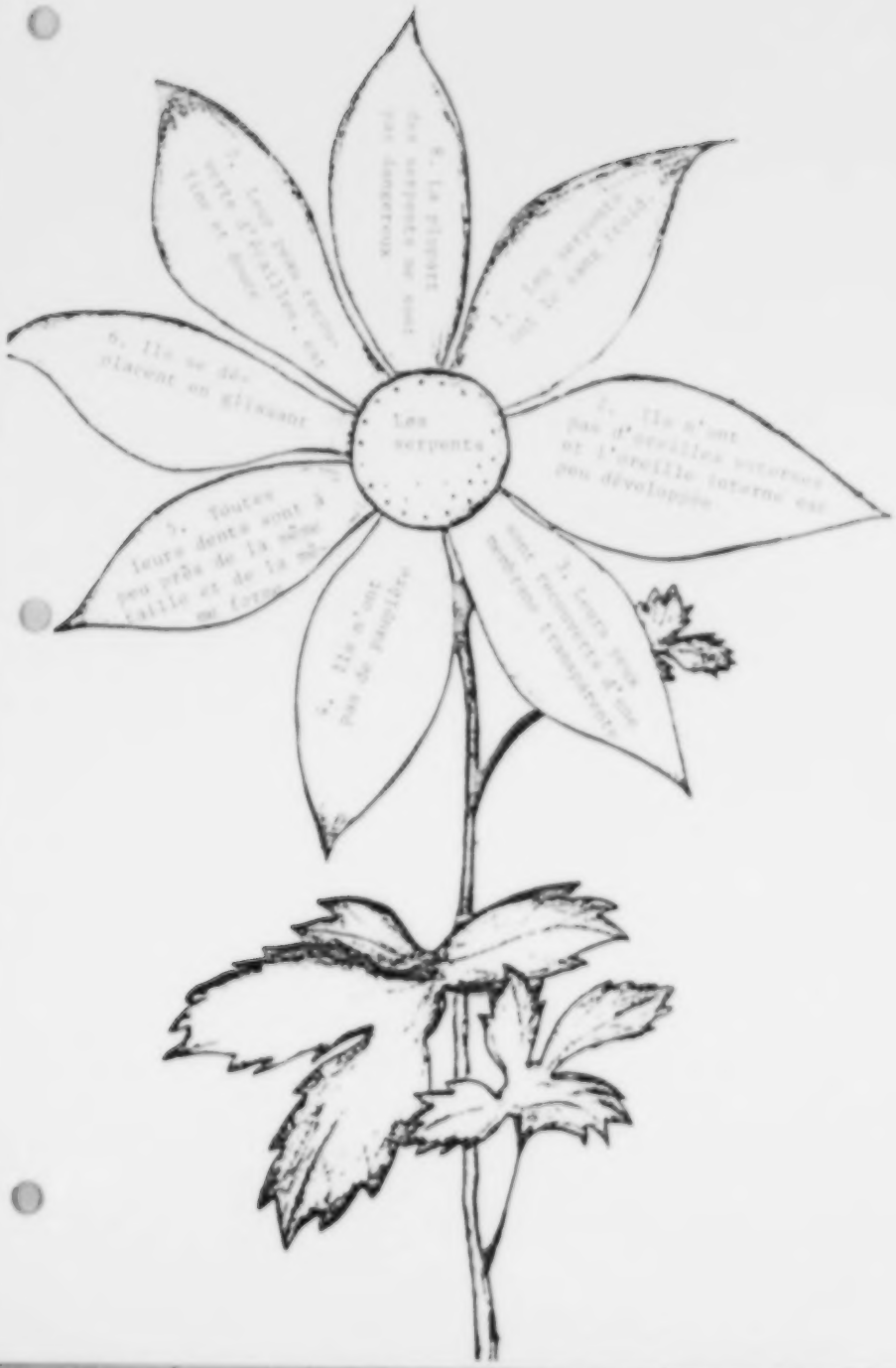
Les serpents ont le sang froid. Cela veut dire que la température de leur corps s'adapte à celle du milieu où ils vivent. Ils n'ont pas d'oreilles externes et l'oreille interne est peu développée. Leurs yeux sont recouverts d'une membrane transparente. Ils n'ont pas de paupières. Toutes leurs dents ont à peu près la même taille et la même forme. Les serpents n'ont pas de membres. Ils se déplacent en glissant sur le sol et sur les arbres. [illegible], recouverte d'écailles, est fine et douce. La plupart des serpents ne sont pas dangereux. Sur les 2,455 espèces de serpents qui vivent sur terre, 175 seulement sont venimeuses.

(Reptiles, Éd. Chantecler, pp. 6-14; A/53)

Glossaire:

Venimeux: qui contient du poison

Corrigé



(Activité 3.4 - démarche C)

COMMENT NAISSENT LES CHEVAUX?

Un poulain se développe pendant onze mois dans le ventre de sa mère. À sa naissance, il est déjà très avancé pour son âge.

Pour mettre son petit au monde, la jument se couche. Elle s'efforce alors de rejeter au dehors la poche qui contient le poulain. Après quelques minutes, la poche sort du ventre de la jument. Alors, le poulain la déchire en agitant sa tête et ses pattes et, aussitôt ses poumons se remplissent d'air. Durant quelques instants, la mère et son petit restent unis par le cordon ombilical. Puis, la jument se relève et d'un coup rompt le cordon.

La jument lèche continuellement son petit. Deux heures après sa naissance, le poulain est capable de se lever et de marcher.

(Comment naissent les chevaux?, Éd. Deux Coqs D'Or, A/S3)

Glossaire:

Cordon ombilical: cordon qui servait à nourrir le poulain dans le ventre de sa mère.

Rompre: séparer par un effort brusque, soudain.

(Activité 3.4 - démarche C)

Corrigé

Deux heures après sa naissance, le poulain est capable de se lever et de marcher

ACTIVITE 5.5: Le morpion

But de l'activité:

Faire la révision des textes utilisés depuis le début des activités pour vérifier l'habileté des élèves à les classer selon leur structure.

Démarche:

1. Expliquer le déroulement du jeu aux élèves:

   - Douze élèves peuvent participer au jeu:
     - un (1) animateur,
     - deux (2) participants,
     - neuf (9) élèves pour former la grille.

     Les élèves qui forment la grille sont assis en trois (3) rangées de trois (3):

     X X X
     X X X
     X X X

   - Sur dix-huit (18) cartons de la même grandeur, inscrire 9 "X" et 9 "O".
   - Chaque élève formant la grille reçoit un "X" et un "O".
   - L'animateur choisit une fiche au hasard et lit le texte qui s'y trouve à voix haute.
   - Un des deux participants désigne alors un élève de la grille qui en justifiant brièvement son choix doit classer ce texte d'après sa structure dans la catégorie de la fleur ou du train.
   - Le participant se dit alors d'accord ou pas avec ce classement.
   - L'animateur révèle si la réponse est bonne.
   - Façon d'attribuer les "X" et les "O":

Elèves formant la grille	Participant	Score "X" ou "O"
Bon classement	d'accord	oui
Bon classement	pas d'accord	non
Mauvais classement	d'accord	non
Mauvais classement	pas d'accord	oui

   - Si un participant donne une réponse correcte, l'élève à qui il s'était adressé sur la grille prend la lettre représentant le participant, la dépose par terre et se retire. ("X" ou "O")

- Si un participant donne une réponse incorrecte, l'élève à qui il s'était adressé sur la grille garde son "X" et son "O". Cet élève pourra être choisi de nouveau par un des participants.

- Le premier participant qui met trois (3) "X" ou trois (3) "O" dans une verticale, une horizontale ou une diagonale, gagne.

2. On divise la classe en deux (2) groupes de façon à ce que chaque élève puisse jouer au moins une fois, comme participant ou comme joueur sur la grille.

Matériel

- Fiches sur lesquelles sont recopiés les textes vus par les élèves depuis le début des activités.

- Neuf (9) cartons portant un "X" et neuf (9) cartons portant un "O".

- Ruban adhésif pour former la grille sur le plancher.

4. PRODUCTION DE TEXTES

ACTIVITE n.o: Reconstruction

But de l'activité:

Permettre à l'élève d'utiliser la démarche d'exploration d'un texte documentaire.

Démarche:

1. On remet à l'élève une enveloppe contenant un certain nombre de grandes parties (découpées) d'un texte.

2. L'élève doit reconstituer le texte original.

3. La même opération est répétée avec trois (3) autres textes de structure chronologique ou descriptive.

4. La vérification peut se faire collectivement en utilisant une acétate sur laquelle le texte original a été transcrit. L'animateur peut discuter avec les élèves pour les amener à reconnaître les mots qui leur ont donné des indices sur la façon d'agencer les phrases ou les paragraphes.

5. L'élève doit identifier la structure de chacun des textes qu'il a reconstitués et justifier son choix.

Remarque:

On présente d'abord aux élèves deux textes courts découpés en phrases. On leur remet ensuite deux textes découpés en paragraphes.

Matériel:

Quatre (4) textes de structure chronologique ou descriptive:

- "La journée d'un papillon diurne";
- "Le manchot";
- "Le poisson rouge";
- "Le saumon".

ACTIVITE 4.1: Reconstruction

But de l'activité:

Permettre à l'élève d'amorcer la démarche d'élaboration d'un texte documentaire.

Démarche:

1. On remet à l'élève une enveloppe contenant un puzzle constitué des grandes parties (découpées) d'un texte.

2. L'élève doit reconstituer le texte original.

3. La même opération est répétée avec trois (3) autres textes de structure chronologique ou descriptive.

4. La vérification peut se faire collectivement en utilisant une acétate sur laquelle le texte original a été transcrit. L'animateur peut discuter avec les élèves pour les amener à reconnaître les mots qui leur ont donné des indices sur la façon d'agencer les phrases ou les paragraphes.

5. L'élève doit identifier la structure de chacun des textes qu'il a reconstitués et justifier son choix.

Remarque:

On présente d'abord aux élèves deux textes courts découpés en phrases. On leur remet ensuite deux textes découpés en paragraphes.

Matériel:

Quatre (4) textes de structure chronologique ou descriptive:

- "La journée d'un papillon diurne";
- "Le manchot";
- "Le poisson rouge";
- "Le saumon".

(Activité 4.1 - point 1)

LA JOURNÉE D'UN PAPILLON DIURNE

Pendant la nuit froide, la femelle du papillon dort.

Quand le soleil se montre, elle se réchauffe.

Elle cherche d'abord un endroit où pondre ses oeufs.

Puis, elle choisit une plante et pond dessus.

Elle se repose ensuite en prenant un bain de soleil.

Lorsqu'elle a bien chaud, elle s'envole.

Tout au long de la journée, elle s'arrête ici et là pour puiser le nectar d'une fleur.

Enfin, quand l'ombre froide revient, elle se cache.

(Découvrons la nature, Ed. Pélican, pp. 80-81; A/SJ)

Glossaire

Diurne: qui se montre le jour (opposé à nocturne: qui se montre la nuit)

(Activité 3.1 - point 1)

LA JOURNÉE D'UN PAPILLON DIURNE

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Pendant la nuit froide, la femelle du papillon dort.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Quand le soleil se montre, elle se réchauffe.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Elle cherche d'abord un endroit où pondre ses oeufs.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Puis, elle choisit une plante et pond dessus.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Elle se repose ensuite en prenant un bain de soleil.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Lorsqu'elle a bien chaud, elle s'envole.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Tout au long de la journée, elle s'arrête ici et là pour puiser le nectar d'une fleur.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Enfin, quand l'ombre froide revient, elle se cache.

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

(Découvrons la nature, Ed. Pélican, pp. 50-51; A/53)

(Activité 4.1 - point 3)

LE POISSON ROUGE

Le poisson rouge a des écailles sur la peau et cinq nageoires.

Il est muet, mais pas sourd.

Il sent les odeurs par les narines.

Ses yeux restent toujours ouverts car il n'a pas de paupières.

Une couche de mucus le protège contre l'infection.

Le poisson rouge est fascinant.

C'est un merveilleux sujet d'observation, à la fois décoratif et distrayant.

(Élève mes animaux sans maman, Éd. Sylvia Messinger, p. 33; A/53)

Glossaire:

Distrayant: amusant, divertissant

Fascinant: attachant, charmant

Mucus: liquide transparent

(Activité 9.1 - point 3)

LE POISSON ROUGE

Le poisson rouge a des écailles sur la peau et cinq nageoires.

Il est muet, mais pas sourd.

Il sent les odeurs par les narines.

Ses yeux restent toujours ouverts car il n'a pas de paupières.

Une couche de mucus le protège contre l'infection.

Le poisson rouge est fascinant.

C'est un merveilleux sujet d'observation, à la fois décoratif et distrayant.

J'élève mes animaux sans maman, Éd. Sylvia Messinger, p. 53; A/53)

(Activité 4.1 - point 1)

LE SAUMON

Les oeufs de saumon éclosent au début du printemps. Les petits saumons s'appellent des alevins. Ils vivent dans les rivières.

Quelques jours après leur éclosion, les alevins nagent vers la mer. Ceux-ci n'est souvent qu'à quelques kilomètres de leur lieu de naissance. Ils nagent seulement la nuit; le jour, ils se cachent.

A l'âge de deux ans, les saumons roses peuvent pondre des oeufs. Alors ils retournent à leur rivière natale qu'ils reconnaissent à son odeur.

Dès qu'ils arrivent dans leur rivière, les saumons cessent de manger. Sous leurs écailles, leur chair devient rouge.

Certains saumons pondent leurs oeufs à l'embouchure de la rivière. D'autres, cependant, remontent le courant très loin.

La femelle s'occupe d'abord du nid. Elle se met sur le côté et creuse un trou en repoussant les cailloux avec sa queue. Le mâle recouvre les oeufs avec un liquide qui s'appelle le sperme.

Puis la femelle s'éloigne pour pondre d'autres oeufs. Elle est toujours suivie par le mâle.

Les oeufs restent dans le nid tout l'hiver. Ils sont protégés des autres animaux par les pierres qui les recouvrent.

Au printemps, c'est de nouveau l'éclosion. L'alevin part vers la mer.

Le saumon, Ed. Bordas, pp. 3-23; A/S3J

Glossaire

Éclore: sortir de l'œuf.

Embouchure: endroit où un cours d'eau se jette dans une mer ou un lac.

Natal: où l'on est né.

(Activité 4.1 - point 3)

LE SAUMON

Les oeufs de saumon éclosent au début du printemps. Les bébés saumons s'appellent des alevins. Ils vivent dans les rivières.

Quelques jours après leur éclosion, les alevins nagent vers la mer. Celle-ci n'est souvent qu'à quelques kilomètres de leur lieu de naissance. Ils nagent seulement la nuit; le jour, ils se cachent.

A l'âge de deux ans, les saumons roses peuvent pondre des oeufs. Alors ils retournent à leur rivière natale qu'ils reconnaissent à son odeur.

Dès qu'ils arrivent dans leur rivière, les saumons cessent de manger. Sous leurs écailles, leur chair devient rouge.

Certains saumons pondent leurs oeufs à l'embouchure de la rivière. D'autres, cependant, remontent le courant très loin.

La femelle s'occupe d'abord du nid. Elle se met sur le côté et creuse un trou en repoussant les cailloux avec sa queue. Le mâle recouvre les oeufs avec un liquide qui s'appelle le sperme.

Puis la femelle s'éloigne pour pondre d'autres oeufs. Elle est toujours suivie par le mâle.

Les oeufs restent dans le nid tout l'hiver. Ils sont protégés des autres animaux par les pierres qui les recouvrent.

Au printemps, c'est de nouveau l'éclosion. L'alevin part vers la mer.

(Le saumon, Ed. Bordas, pp. 3-28; A/831

(Activité 6.1 - point 5)

LE MANCHOT

Le manchot se nourrit de poissons. C'est un très bon nageur. Régulièrement, toutes les deux ou trois minutes, il sort sa tête de l'eau pour reprendre sa respiration.

Le manchot ne peut cependant pas voler. Ses ailes sont trop petites. Elles servent seulement de nageoires.

Le manchot peut par contre grimper très haut. Il peut aussi sauter de rocher en rocher.

Au printemps, les manchots se réunissent sur la plage pour construire un nid. Ils cherchent des brindilles et des pierres. Comme ils sont très bagarreurs, souvent ils se disputent.

A l'approche du danger, les plumes du manchot se hérissent sur sa tête. Il doit se protéger puisqu'il est une nourriture délicieuse et très recherchée pour les autres animaux.

Il existe une grande variété de manchots. Le manchot empereur est le plus grand. Le manchot à yeux jaunes ne s'éloigne jamais de son île. Le manchot des îles Galapagos vit là où l'air est chaud, mais l'eau froide.

(Le manchot, Éd. Bordas, pp. 5-10; A/53)

Glossaire:

Recherché: que l'on cherche à avoir

Se hérisser: se mettre droit, vertical

(Activité 4.1 - page 1)

LE MANCHOT

Le manchot se nourrit de poissons. C'est un très bon nageur. Régulièrement, toutes les deux ou trois minutes, il sort sa tête de l'eau pour reprendre sa respiration.

Le manchot ne peut cependant pas voler. Ses ailes sont trop petites. Elles servent seulement de nageoires.

Le manchot peut par contre grimper très haut. Il peut aussi sauter de rocher en rocher.

Au printemps, les manchots se réunissent sur la plage pour construire un nid. Ils cherchent des brindilles et des pierres. Comme ils sont très bagarreurs, souvent ils se disputent.

A l'approche du danger, les plumes du manchot se hérissent sur sa tête. Il doit se protéger puisqu'il est une nourriture délicieuse et très recherchée pour les autres animaux.

Il existe une grande variété de manchots. Le manchot empereur est le plus grand. Le manchot à yeux jaunes ne s'éloigne jamais de son île. Le manchot des îles Galapagos vit là où l'air est chaud, mais l'eau froide.

(Le manchot, Éd. Bordas, pp. 5-30; A/53)

ACTIVITÉ 6.3: À partir d'un dessin

But de l'activité

Amener l'élève à rédiger un texte structuré de façon cohérente.

Démarche A:

1. L'animateur présente aux élèves un objet familier.
2. Les élèves décrivent le sujet oralement.
3. L'animateur leur fait remarquer qu'on peut décrire les différentes parties d'un objet en s'y prenant de différentes façons (en commençant par le haut ou le bas, par une partie ou par l'ensemble, etc.)
4. Les élèves décrivent le même objet d'une façon différente.

Démarche B:

1. On remet aux élèves un dessin représentant un objet familier suffisamment complexe pour faire l'objet d'une description (une maison par exemple).
2. On invite les élèves à rédiger individuellement ou en équipe un texte qui décrit le contenu de l'image.
3. On compare les textes en insistant sur l'organisation générale des éléments descriptifs.
4. L'animateur propose, à titre d'exemple et non de réponse unique, un texte-type qui correspond à une description bien structurée du contenu de l'image.

Démarche C

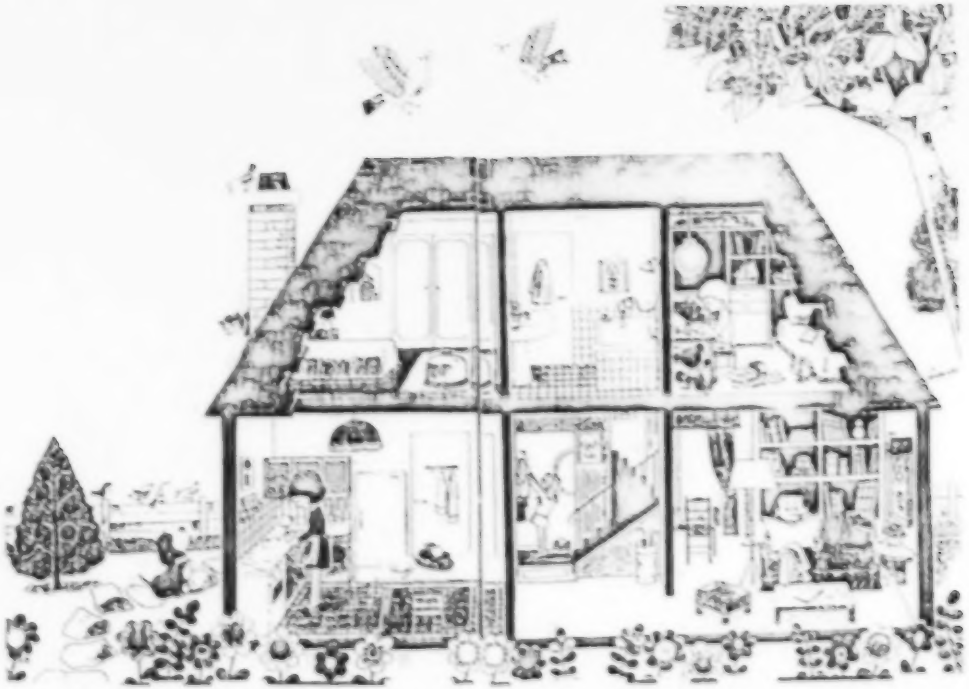
La démarche B est reprise, mais à partir d'une bande dessinée de quelques images devant servir de base à un texte structuré en fonction d'une succession d'événements.

Matériau

- Un objet familier aux élèves.
- Une image pouvant servir de guide à la description : une maison.
- Un texte-témoin "Une maison".
- Une bande dessinée (5 ou 6 images au maximum) pouvant servir de guide à la rédaction d'un texte chronologique.
- Un texte-témoin "Les oeufs".

(Activity 4.2 - point 18)

(Activity 4.2 - point 18)



(Activité 4.2 - point 4B)

Texte-témoin

UNE MAISON

Cette maison unifamiliale comprend six pièces principales. Il y a le salon, la salle à manger et la cuisine au premier étage. Au deuxième, on retrouve deux chambres à coucher séparées par une salle de bain . Le vestiaire est près de l'escalier conduisant aux chambres à coucher. La maison est entourée d'une grande pelouse où poussent des arbres et des fleurs.

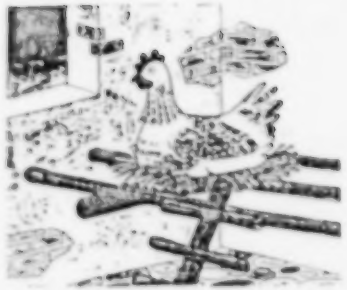
S.J.

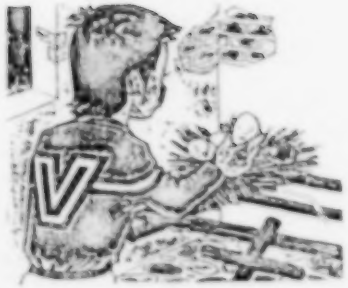
Glossaire:

Unifamiliale: réservée à une famille.

Vestiaire: lieu où l'on dépose ses vêtements d'extérieur (manteaux) et certains objets comme des couvre-chaussures.

(Activité 4.2 - point 1C)





(Activité 4.2 - point 4C)

Texte-témoin

LES OEUFS

Chaque jour, la poule pond ... oeufs. On les ramasse et on les mange. Mais lorsque le coq s'accouple avec une poule, les oeufs sont fécondés. Pour que les poussins se développent dans les oeufs, la poule les tient au chaud : elle les couve. Au bout de trois semaines, le poussin perce la coquille pour en sortir.

5.3.

ACTIVITE 4.3: A partir de mots charnières

But de l'activité

Faire prendre conscience aux élèves du rôle que jouent certains mots dans la structure d'un texte.

Démarche

1. Les élèves reçoivent une liste de mots-charnières qui indiquent les étapes d'un processus dans le temps.

2. Oralement et en groupe, les élèves essaient à composer des descriptions de processus à partir de sujets significants pour eux et en employant les mots de la liste.

3. Après quelques exercices oraux réussis, on passe à la rédaction de textes individuels dans les mêmes conditions.

4. L'objectivation se fait en petits groupes (évaluation mutuelle) et avec l'animateur.

Matériel

- Sujets de composition orale et écrite (à titre d'exemple):
  - Comment je fais un jardin;
  - Une bonne méthode pour pêcher;
  - L'histoire de ... (nom);
  - Comment les chats chassent les souris;
  - Ce que fait un écureuil pendant une année;
  - La naissance d'une fleur;
  - D'où vient le lait.
- Les élèves peuvent suggérer des sujets qui les intéressent.

ACTIVITÉ 4.9: À partir d'un texte modèle

But de l'activité

Amener l'élève à utiliser la structure d'un texte documentaire dans ses propres textes.

Démarche

1. Remettre successivement aux élèves deux (2) textes ayant des structures sensiblement différentes.

2. Leur donner deux (2) sujets de texte qu'ils doivent rédiger en reproduisant fidèlement la structure de chacun des textes.

3. L'animateur peut préparer, avec les élèves, le plan des textes qu'ils doivent rédiger (en imitant les structures des textes qu'on leur a remis). On peut alors utiliser une ficelle ou un train dessinés préalablement sur une acétate pour faire avec eux le plan sous forme de "mapping".

4. Après la rédaction, l'animateur vérifie avec chaque élève si l'imitation est fidèle.

Matériel

- Deux (2) textes de structure nettement différentes:
  - une description statique: "Le moucheron";
  - une description fonctionnelle: "L'histoire d'un beau pain doré".

- À titre d'exemple, deux (2) sujets de textes appropriés aux structures à imiter:
  - "Le chat";
  - "L'histoire d'une table".

- Un schéma, à l'usage de l'élève, des structures de chacun des textes modèles.

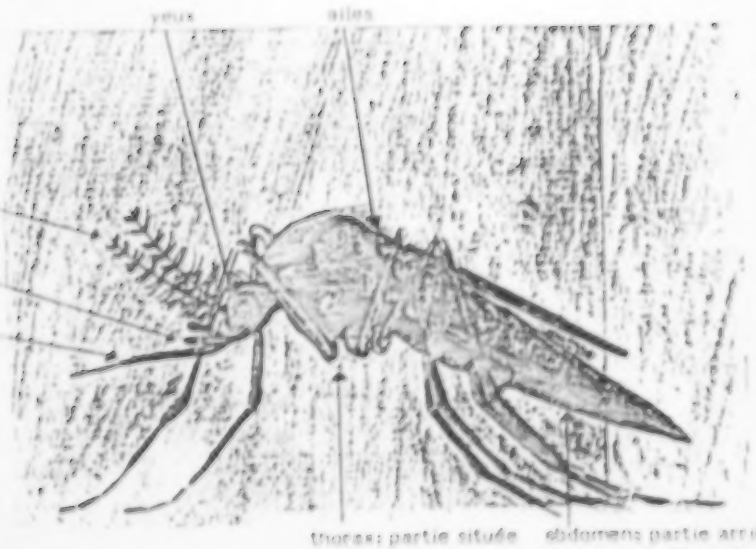
(Activité 4.4 - point 1)

LE MOUCHERON

Un moucheron c'est un tout petit insecte, très léger. Il peut être gris, beige, jaunâtre ou noir; ça n'a pas vraiment de couleur. Le corps du moucheron est divisé en trois parties: la tête, le thorax et l'abdomen. Sur la petite tête ronde, il y a deux yeux énormes, deux minuscules plumeaux, les antennes et un long tube: la trompe. Deux ailes transparentes sont fixées sur le thorax. Sous le thorax, les moucherons ont six pattes dont le bout est collant. La troisième partie, l'abdomen, est allongée et contient presque tous les organes.

(Le moucheron, Ed. Gallimard Tourment; A/53)

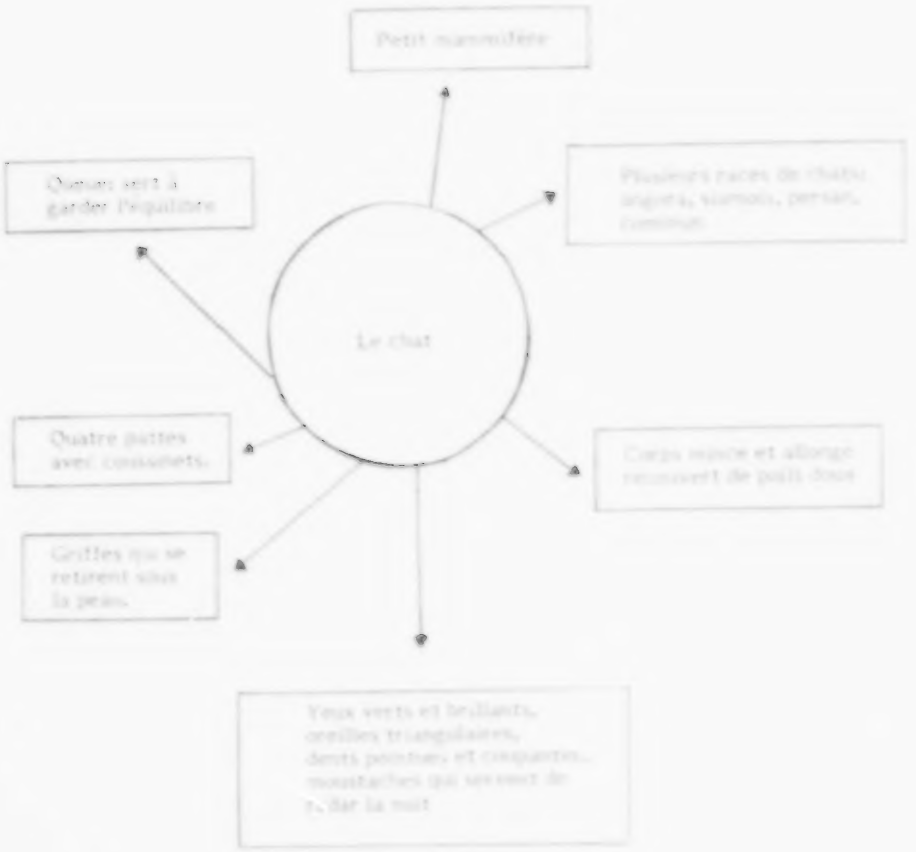
Glossaire:



organe: partie d'un être vivant qui remplit un rôle spécial pour le garder en vie.

(Activité 4.4 - point 1)

Activité 4.4 - point 3)



(Activité 3.4 - point 1)

L'HISTOIRE D'UN BEAU PAIN DORÉ

Lorsque les épis de blé sont dorés et de bonne taille, ils sont coupés par la machine. On rassemble alors tous les grains dans un sac de toile fine que l'on emporte au moulin. Aussitôt le maître meunier moud chaque grain en farine; puis, il porte cette farine au boulanger. Le boulanger pétrit la farine avec de l'eau, du sel et du levain. Il forme ensuite cette pâte blanche en miches. Après avoir laissé lever la pâte, il fait cuire les miches au four. Enfin, le beau pain doré qui sort du four est prêt à manger.

(Pourquoi? 88 questions de petit Tom, Ed. Casterman, p. 91; A/S3)

Glossaire:

Levain: on emploie le levain en boulangerie pour faire lever le pain.

Meunier: personne qui fait la farine.

Miche: pain rond assez gros

Moudre: écraser, battre

Pétrir: presser, remuer fortement et en tous sens la pâte

Activité 3.4 - point 1)

ACTIVITE 5.3: Comment est ma salle de classe?

But de l'activité:

Amener l'élève à produire un texte descriptif bien structuré.

Démarche A:

1. On demande aux élèves de décrire leur salle de classe de façon à ce qu'un(e) ami(e) qui fréquente une école différente puisse s'en faire une image juste.

2. On peut fournir aux élèves un questionnaire-guide destiné à attirer leur attention sur le choix des éléments à décrire, sur l'ordre dans lequel ils le seront et sur la manière de relier les différentes parties du texte entre elles.

3. On compare différents textes du point de vue du contenu et de la structure.

Démarche B:

On demande aux élèves de décrire un objet de leur choix mais on remplace le questionnaire du point 2 par des mots charnières. On leur signale qu'ils n'ont pas à utiliser tous les mots et qu'ils peuvent en ajouter du même type.

Remarque: On rappelle aux élèves que le choix et l'organisation générale des éléments descriptifs peut varier.

Matériel:

- Questionnaire-guide pour la description d'une salle de classe:

  1. Où est située ta salle de classe dans l'école?
  2. En général, quelle apparence a-t-elle?
  3. En entrant, que vois-tu d'abord en face de toi? ensuite à ta droite? puis à ta gauche? et enfin derrière toi? (Parmi tous les objets qui se trouvent dans ta salle de classe, choisis ceux qui te paraissent les plus importants ou intéressants à décrire).

- Mots charnières:

- sur	- de plus	- par contre
- sous	- aussi	- plutôt
- devant	- également	- plus
- derrière	- en dessous	- moins

ACTIVITÉ 9.6: Comment ça se passe

But de l'activité:

Amener les élèves à rédiger un texte bien structuré décrivant un processus.

Démarche:

1. Proposer aux élèves de rédiger un texte décrivant un processus.

2. On remet aux élèves une liste de mots charnières à insérer au jeu signalant qu'ils n'ont pas à utiliser tous les mots et qu'ils peuvent en ajouter du même type.

   Cette information écrite par l'élève serait destinée à être publiée dans le journal de l'école ou pourrait s'adresser à celui ou celle avec lequel l'élève correspond. L'animateur verra de quelle façon il peut mettre les élèves en situation de communication signifiante.

3. Les élèves rédigent des textes individuels qui sont vérifiés avec des camarades et avec l'animateur.

Matériel:

- Sujets de rédaction (à titre d'exemple):
  - Croissance de la graine de haricot;
  - Métamorphose de la chenille;
  - Reproduction de la grenouille;
  - Croissance d'un bébé;
  - Progression d'un travail;
  - Fabrication d'un objet.

- Liste de mots charnières:

- d'abord	- au commencement
- ensuite	- puis
- plus tard	- à la fin
- finalement, etc.	

ACTIVITÉ 3.2: Mettre ensemble ce qu'on a compris

But de l'activité:

Permettre aux élèves d'expliquer leur habileté à comprendre un texte documentaire.

Démarche:

1. On distribue aux élèves un texte documentaire.
2. On les invite à le lire.
3. On leur demande d'annoter par écrit les idées centrales dans le texte en soulignant les plus importantes.
4. Les élèves se regroupent en équipe pour mettre en commun leurs résultats.
5. Ils décident d'inscrire les parties du texte dans les pétales ou sur les wagons, selon le cas.

Matériel:

- Un texte documentaire: "Les flocons de neige".
- Une fleur et un petit train pour chaque équipe.

(Activité 5.1 - point 1)

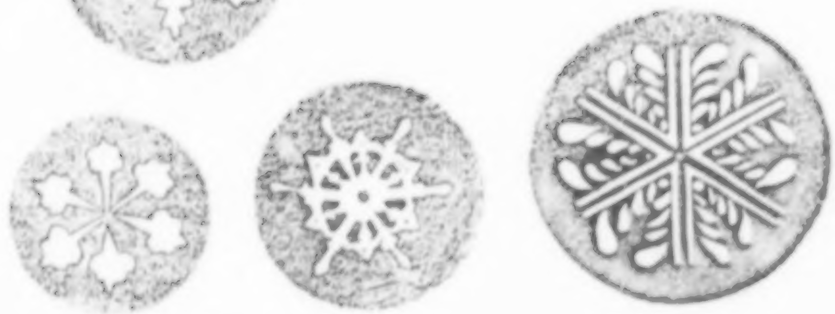
LES FLOCONS DE NEIGE

La neige, ce n'est en fait que de l'eau gelée. Il fait si froid là-haut que les minuscules gouttes d'eau qui forment les nuages se transforment en glace. En effet, l'eau gèle lorsque la température descend au-dessous de 0 degré. Alors les nuages se transforment en des millions de petits cristaux de neige. Ces cristaux restent suspendus dans l'air, parfois plus d'une heure, et pendant ce temps ils grossissent et deviennent semblables à de petites étoiles. En chemin ils rencontrent d'autres petites étoiles et elles s'accrochent les unes aux autres par leurs branches. C'est ainsi que naissent les flocons de neige qui tombent sur la terre.

(L'eau qui fait vivre, Ed. Centurion Jeunesse, 1983)

Glossaire:

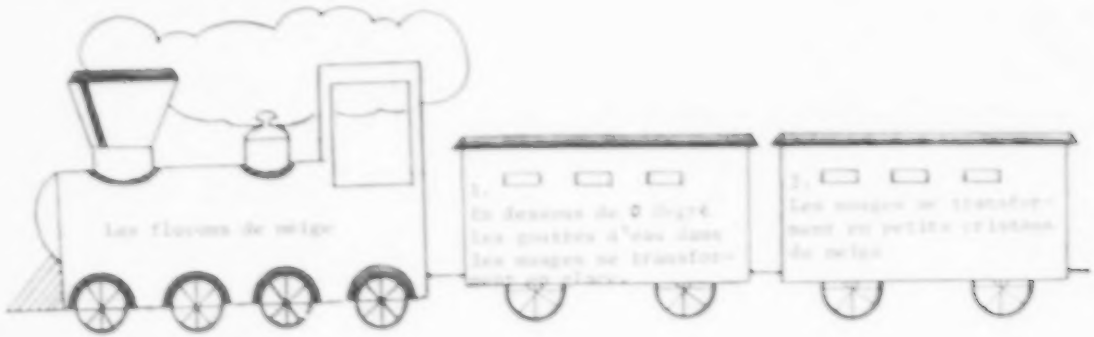
Un cristal de neige a toujours six branches.



Les cristaux de neige sont de tailles et de formes variées.

(Acti[illegible] 5.1 - point 5)

Corrigé



ACTIVITE 5.2: Y en a-t-il plus dans l'image ou dans le texte?

But de l'activité:

Stimuler et vérifier la capacité de l'élève à reproduire la plus grande part possible des renseignements contenus dans un texte.

Démarche A:

1. On remet aux élèves, regroupés en équipes, une image et un texte descriptif: l'un et l'autre représentant le même sujet à quelques variantes près.

2. On demande aux élèves de dire lequel des deux (2) transmet le plus grand nombre de renseignements sur le sujet.

3. Les élèves cherchent ensemble et notent par écrit, sur deux colonnes, la liste des renseignements contenus dans le texte et dans l'image. Cette opération devrait les amener à découvrir que le texte contient certains renseignements qui ne se retrouvent pas dans l'image et vice-versa.

4. Les équipes comparent les résultats. L'animateur approuve et fait vérifier ou compléter au besoin.

Démarche B:

La démarche A est reprise, mais avec des séries d'images correspondant à des textes à structure chronologique.

Remarque:

Les démarches A et B peuvent également se faire avec toute la classe.

Démarche C:

Les démarches A et B sont reprises, avec de nouveaux textes et individuellement.

Matériel:

- Deux (2) images et deux (2) textes à structure descriptive:
  - "La vache";
  - "L'escargot".

- Deux (2) séries d'images et deux (2) textes à structure chronologique:
  - "La fabrication des vêtements";
  - "Comment on fait un feu".

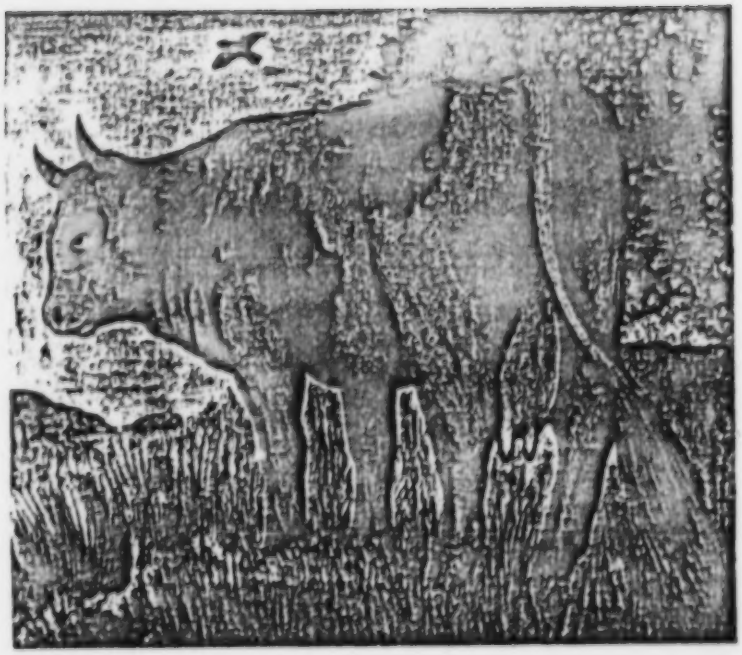
- Listes des informations contenues dans les images et les textes (à l'usage de l'annotateur).

(Activité 5.2 - suite (a))

LA VACHE

La vache est un animal de la ferme. C'est un mammifère gros, lourd, et fort. Son pelage au poil court, qu'on appelle robe, peut être noir, blanc, roux, brun ou même tacheté. La vache a deux cornes sur le front. Elle porte sous son ventre près des pattes d'en arrière, une grosse et unique mamelle. Cette mamelle, qu'on appelle aussi le pis ou la tétine, sert à fabriquer le lait. De plus, elle a une longue queue maigre terminée par une touffe. Elle marche sur la pointe de ses pieds qui n'ont que deux doigts. Ceux-ci sont protégés chacun par un ongle épais, qu'on forme le sabot.

(La vache, Ed. Gallimard, Tournesol; A/SJ)



LISTE DES INFORMATIONS CONTENUES DANS L'IMAGE ET LE TEXTE

LA VACHE

TEXTE	IMAGE
animal de ferme	même
gros	même
lourd	même
fort	même
pelage noir ou blanc ou roux ou brun ou tacheté	pelage brun tacheté de noir
deux cornes sur le front	même
mamelle	même
mamelle sert à fabriquer le lait	_____
queue longue, maigre, terminée par une touffe	même
marche sur la pointe des pieds	_____
pieds à deux doigts	_____
doigts protégés par un ongle épais en forme de sabot	_____

(Activité 5.2 - point 1.B)

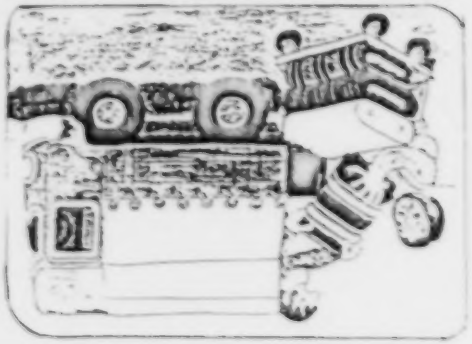
LA FABRICATION DES VÊTEMENTS

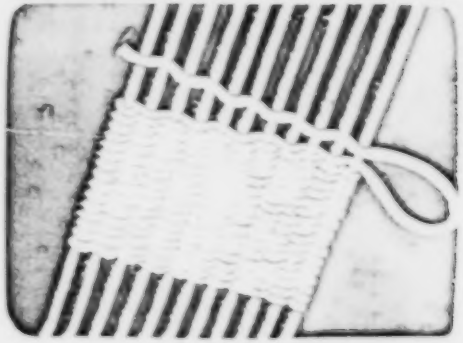
Dans les pays chauds, le coton pousse sur des arbustes appelés cotonniers. Des poils très fins comme de la ouate sortent des grains quand ils sont mûrs. Après la récolte, on nettoie le coton, puis, on le presse en gros paquets ronds qu'on appelle balles. Dans les usines, on file le coton en fils fins et résistants. Ensuite, on tisse le fil pour fabriquer des grands morceaux de tissu. Avec des fils de différentes couleurs on obtient un tissu coloré. On peut aussi imprimer des dessins de couleur sur l'étoffe déjà tissée. Ensuite on roule le tissu en gros rouleaux qu'on transporte dans des ateliers de couture. C'est là qu'on fabrique des vêtements. À l'atelier, on utilise des modèles pour tailler des vêtements. Ces modèles s'appellent des patrons. Une fois coupés, les morceaux de tissu sont cousus ensemble avec du fil. Les vêtements terminés sont envoyés dans les magasins pour être vendus.

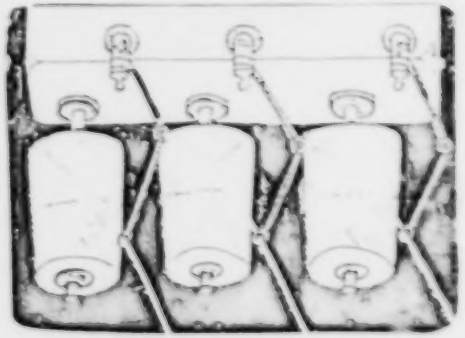
(Du coton au pantalon, Éd. Centurion Jeunesse; A/S3)

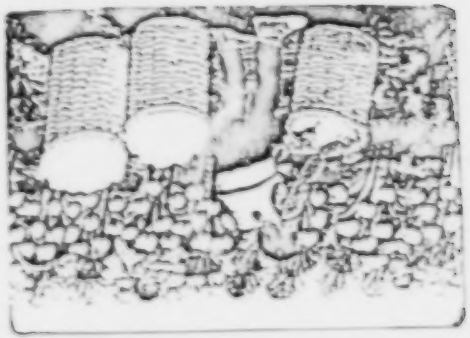
Glossaire:

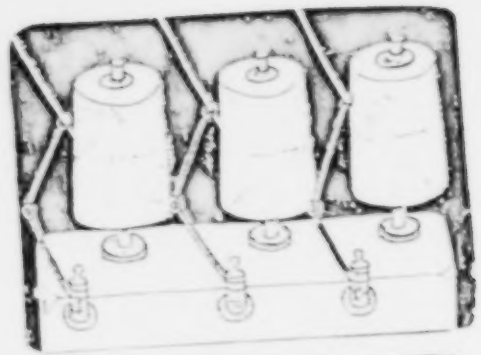
Résistant: solide

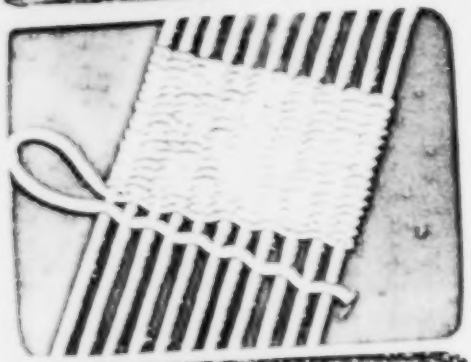


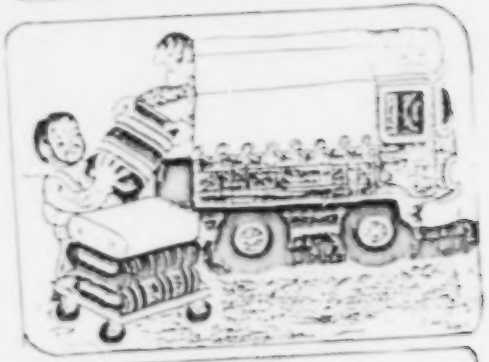


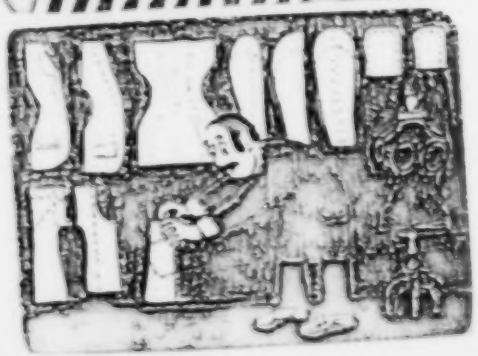












LISTE DES INFORMATIONS CONTENUES DANS L'IMAGE ET LE TEXTE

LA FABRICATION DES VÊTEMENTS

TEXTE	IMAGE
Le coton pousse - dans les pays chauds - sur des arbustes cotonniers	même
des poils fins comme de la ouate sortent des grains lorsqu'ils sont mûrs	même
_____	des ouvriers récoltent le coton
après la récolte, on nettoie le coton, on le presse en balles	_____
dans les usines, on file le coton en fils fins et résistants	même (ça ne se voit pas sur l'image)
_____	le fil est enroulé sur d'immenses bobines
on tisse le fil	même
pour fabriquer des grands morceaux de tissus	_____
avec des fils de différentes couleurs, on obtient un tissu coloré	même
on peut aussi imprimer des dessins de couleur sur l'étoffe déjà tissée	_____
on roule le tissu en gros rouleaux qu'on transporte	même

TEXTE	IMAGE
_____	transport par camion
dans des ateliers de couture	_____
là on fabrique des vêtements	même
on utilise des patrons (modèles) pour tailler les vêtements	_____
_____	le "coupeur" épingle les vêtements taillés sur un tableau
les morceaux de tissu coupés sont cousus ensemble avec du fil	_____
_____	la couturière coud des blue-jeans à la machine à coudre
les vêtements terminés sont envoyés dans les magasins pour être vendus	_____

(Activité 5.2 - point I C)

L'ESCARGOT

L'escargot est un animal qui vit dans les jardins. Quand on peut le regarder de près, on voit qu'il a quatre cornes. Les deux plus longues portent ses yeux. Les deux plus petites sont des antennes qui le guident dans ses déplacements. L'escargot n'a pas de pattes. Mais son corps laisse couler lentement un liquide épais et collant sur lequel il avance en glissant. La coquille de l'escargot a trois volutes lorsqu'il a un an. Elle grandit d'une volute par année. La coquille contient son coeur, ses poumons, ses reins et ses intestins. L'escargot se nourrit de morceaux de feuilles et de tiges. Il les mâchonne de ses dents minuscules placées sur sa langue.

(L'escargot, Éd. Dupuis; A/53)

Glossaire:

Déplacement: action d'aller d'une place à une autre

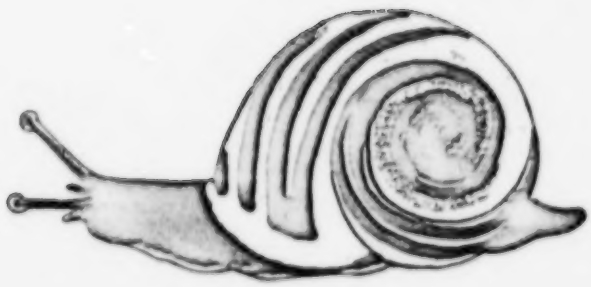
Mâchonner: écraser avec les dents lentement, longuement et souvent avec difficulté ou paresse

Minuscule: très petit

Rein: partie du corps où se forme l'urine

Volute: forme enroulée

L'ESCARGOT



LISTE DES INFORMATIONS CONTENUES DANS L'IMAGE ET LE TEXTE

L'ESCARGOT

TEXTE	IMAGE
L'escargot vit dans les jardins	_____
Il a quatre cornes	même
Les deux plus longues cornes portent ses yeux	ce n'est pas évident!
les deux plus petites sont des antennes	comment savoir!
qui le guident dans ses déplacements	_____
Il n'a pas de pattes	même
Son corps laisse couler un liquide épais et collant sur lequel il avance en glissant	_____
Sa coquille a trois volutes lorsqu'il a un an	ce n'est pas évident!
Elle grandit d'une volute par année	_____
Elle contient son coeur, ses poumons, ses reins et ses intestins	_____
L'escargot se nourrit de feuilles et de tiges	_____
Il les mâchonne de ses dents minuscules placées sur sa langue	ça ne se voit pas

(Activité 5.2 - point I C)

COMMENT ON FAIT UN FEU

On peut faire un feu avec des brindilles, du bois et de l'oxygène. Mais d'abord, il faut l'allumer avec un tout petit peu d'une très forte chaleur. Cette chaleur c'est une étincelle. On fait une étincelle en tapant très fort deux cailloux durs l'un contre l'autre. On peut également produire une étincelle en tournant une baguette sur un morceau de bois sec. Mais c'est encore plus simple d'utiliser une allumette. L'étincelle ou la flamme de l'allumette allume les brindilles. A leur tour, les brindilles enflamment le petit tas de bois. Une fois que le feu a bien pris, le bois continue à brûler tout seul. On voit des braises et des flammes, il y a de la chaleur et de la lumière.

(Le feu, Éd. Gallimard/Tournesol; A/53)

Glossaire:

Baguette: petit bâton mince qu'on peut plier

Brindille: une très petite branche

Oxygène: gaz qui se trouve dans l'air que l'on respire

(Activity 2.2 - point 1C)

LISTE DES INFORMATIONS CONTENUES DANS L'IMAGE ET LE TEXTE

COMMENT ON FAIT UN FEU

TEXTE	IMAGE
———	lors d'un orage, une étincelle allume un petit tas de brindilles qui se trouve au milieu d'un champ
on peut faire un feu avec des brindilles, du bois et de l'oxygène	(en combinant la 1ère et la 3e image)
il faut l'allumer avec un tout petit peu d'une très forte chaleur	(voir 3e image)
on fait une étincelle en tapant très fort deux cailloux durs l'un contre l'autre	on voit l'homme des cavernes qui le premier a découvert cela
on peut également produire une étincelle en tournant une baguette sur un morceau de bois sec	———
c'est plus simple d'utiliser une allumette	(voir 3e image)
l'étincelle ou la flamme de l'allumette allume les brindilles	même
à leur tour, les brindilles enflamment le petit tas de bois	l'image ne le montre pas
une fois que le feu a bien pris, le bois continue à brûler tout seul	(voir 4e image)

TEXTE	IMAGE
on voit des braises et des flammes	même
il y a de la chaleur	on peut l'imaginer
et de la lumière	même
_____	deux garçons assis autour d'un feu de camp font rôtir des saucissons et les mangent

ACTIVITÉ 5.3: Je raconte ce que j'ai lu

But de l'activité:

Vérifier et stimuler l'habileté de l'élève à rendre compte du contenu d'un texte documentaire.

Démarche:

1. On met à la disposition des élèves des textes documentaires avec la consigne de lire celui dont le sujet (indiqué par le titre) les intéresse le plus. On leur précise qu'ils seront invités par la suite à rendre compte de ce qu'ils y ont trouvé.

2. Des magnétophones sont mis à la disposition des élèves qui les utiliseront pour enregistrer leur compte rendu de lecture. Les élèves sont invités à noter par écrit les idées du texte lu. Ils utiliseront leurs notes pour leur compte rendu oral. On invite les élèves à utiliser la fleur ou le train pour noter dans les pétales ou les wagons, selon le cas, les idées principales dont ils devront rendre compte.

3. On informe les élèves qu'ils pourront lire et relire le texte à leur guise et prendre autant de notes qu'ils voudront.

4. L'animateur pourra intervenir pour encourager les élèves hésitants.

Matériel:

- Dix (10) fiches contenant des références à des textes documentaires. L'impression est en gros caractères.
- Les livres auxquels ces fiches font référence.
- Trois (3) magnétophones.
- Un endroit où l'élève peut enregistrer son compte rendu.
- Des feuilles fleur ou petit train.

RÉFÉRENCES À DES TEXTES DOCUMENTAIRES

Averous, Pierre, En regardant le ciel et la terre, Paris, Éd. Hachette Jeunesse, 1981, Coll. "Réponses aux "dis, pourquoi ?"", p. 60: "Qu'est-ce qu'une étoile ?".

Daimais, Anne-Marie, Mon ami Le Castor, Paris, Éditions du chat perché Flammarion, 1977, pp. 8-9: "Où habitent les castors ?".

Daimais, Anne-Marie, Mon ami Le Hérisson, Paris, Éditions du chat perché Flammarion, 1977, pp. 10-11: "Où jeune hérisson construit son nid",

Explique-moi tout, Paris, Éd. Mengès, 1981, Coll. Enfants Magazine, pp. 74-75: la navette COLUMBIA (la décrire).

Ingves, Gunilla, La mouche, Marcinelle (Belgique), Éd. Dupuis, 1976, Coll. Voir et Savoir, pp. 1-16.

L'air, Montréal, Éd. Gamma, 1971, Coll. Ma Première Bibliothèque Gamma, pp. 24-25: le vent.

La terre, Paris, Éd. Gallimard/Tournesol, 1979, Coll. Le premier livre de la nature, chapitre 2: "Comment ?"

L'eau, Montréal, Éd. Gamma, 1970, Coll. Ma Première Bibliothèque Gamma, pp. 6-7: l'eau du robinet.

Le grand livre des questions et réponses de Charlie Brown, au sujet de la terre et de l'espace... des plantes aux planètes, Paris, Éd. Dargaud, 1980, Coll. Dargaud Jeunesse, p. 33: "De quoi la terre est-elle faite ?".

Les autos, Montréal, Éd. Gamma, 1980, Coll. Plaisir d'apprendre, pp. 10-14.

ANNEXE III

Textes des tests

LA FORÊT DE TOTO

Toto avait reçu de son père une grande forêt. Un jour, il se dit: "Si je vendais le bois de ma forêt, je ferais beaucoup d'argent".

Il partit alors dans la forêt pour compter les arbres; mais il y en avait tellement que bientôt il fut fatigué. Il s'étendit à l'ombre d'un grand pin et s'endormit. Dans son sommeil, il fit un rêve. Il vit la forêt toute détruite par les bûcherons. Il n'y avait plus d'ombre; on n'entendait plus le chant des arbres dans le vent. Les oiseaux ne chantaient plus. Tout était triste comme la mort.

Quand Toto se réveilla, il avait envie de pleurer. Mais il entendit le bruit doux du vent dans les branches du grand pin. Il décida alors qu'il garderait toujours sa forêt.

Le pin est un arbre qu'on voit souvent dans notre région. Il est facile à reconnaître pour plusieurs raisons. D'abord, il y a sa grande taille: le pin peut mesurer plus de 35 mètres de hauteur. Ensuite, c'est un arbre qui n'a pas de feuilles, mais des aiguilles. De plus, ses aiguilles ne tombent pas à l'automne. Ainsi, durant l'hiver on voit le pin tout vert, alors que les arbres à feuilles sont nus.

Il existe plusieurs sortes de pins. Ceux qu'on voit le plus souvent ici sont des pins rouges et des pins blancs. Ces deux arbres se distinguent l'un de l'autre par leurs aiguilles. Les aiguilles du pin rouge poussent deux à deux. Celles du pin blanc poussent par groupes de cinq et sont souvent moins longues.

LA VIE DES ROSES

Au début du printemps, le rosier paraît mort. Puis, à mesure que le soleil réchauffe le sol, la sève monte. On voit le gris des branches se changer en vert à partir du bas. En quelques jours, la sève atteint le bout de la branche.

Un peu plus tard, des points rouges apparaissent. Ce sont les bourgeons. Ces bourgeons se changent en rameaux, puis en feuilles. Alors, à leur tour, les boutons commencent à apparaître.

Ces boutons sont des fleurs cachées. A mesure qu'ils s'ouvrent on entrevoit la couleur de la fleur. Au milieu de juin, les rosiers sont fleuris. Pendant quelques jours
on peut admirer les roses et sentir leur parfum. Puis, les fleurs commencent à mourir. Leurs pétales tombent et couvrent le sol. Mais, bientôt, de nouvelles roses viendront remplacer celles qui sont tombées.

ANNEXE IV

Procédure d'évaluation

Procédure d'évaluation: directives à l'intention de l'intervieweur

1. Accueil
   - mettre l'élève à l'aise
   - lui rappeler le déroulement de l'entrevue

2. Présentation du 1er texte
   - durée de lecture: un minimum de 3 minutes et un maximum de 5 minutes sont allouées à chaque élève pour lire le texte
   - but de la lecture: rendre compte de ce qu'il a retenu du texte

3. Ordre des textes
   - présenter les textes aux élèves dans l'ordre variable prescrit par la fiche de déroulement

4. Pendant la lecture
   - contrôler le temps de lecture de l'élève

5. Interview
   - mettre le magnétophone en marche
   - identifier l'élève (son nom)

   - questions-amorces permises pour faciliter la progression du compte rendu:
     1. Qu'est-ce qu'on dit dans le texte que tu viens de lire?
     2. Y a-t-il autre chose?

5. Prends le temps d'y penser.

6. À partir d'un énoncé déjà prononcé par l'élève

   - un (1) pourquoi?

   - un (1) comment?

   - un (1) quand?

- arrêt du magnétophone après chaque compte rendu

6. Présentation du texte suivant

7. Rature d'une ligne de la fiche de déroulement

8. Rature du nom de l'interviewé

9. Demander à l'interviewé d'envoyer son successeur sur la liste de classe

10. Écrire le numéro de l'élève sur la cassette

ANNEXE V

Liste de notation

[illegible]

LA FORÊT DE TOTO

Toto avait reçu de son père
une (grande) forêt
un jour, il se dit
si je vendais le bois de ma forêt
je ferais beaucoup d'argent
il partit dans la forêt
pour compter les arbres
il y avait beaucoup d'arbres
il fut fatigué
parce qu'il y avait beaucoup d'arbres à compter
il s'étendit (à l'ombre)
d'un (grand) pin
il s'endormit
il fit un rêve
il vit la forêt détruite
par les bûcherons
plus d'ombre
plus le chant des arbres
dans le vent
les oiseaux ne chantaient plus

tout était triste comme la mort

quand

Toto se réveilla

Toto avait envie de pleurer

il entendit le bruit (doux) du vent

dans les branches (du pin)

alors

il décida qu'il garderait sa forêt (toujours)

(28 unités)

Unités de contenus - 3

LE PIN

le pin est un arbre

voit souvent

dans notre région

il est facile à reconnaître

pour plusieurs raisons

grande taille

peut mesurer (plus de) 15 mètres de hauteur

arbre qui n'a pas de feuilles

arbre qui a des aiguilles

aiguilles ne tombent pas (à l'automne)

durant l'hiver voit le pin tout vert

alors que

durant l'hiver les arbres à feuilles sont nus

il existe plusieurs sortes de pins

ceux qu'on voit le plus souvent (ici) sont des pins rouges et des pins blancs

ces deux arbres sont différents

se distinguent par leurs aiguilles

aiguilles du pin rouge poussent 2 à 2

aiguilles du pin blanc par groupe de 5

aiguilles du pin blanc sont souvent moins longues

Suite de conférence C

LA VIE DES ROSES

au début du printemps

le rosier paraît mort

à mesure que

le soleil réchauffe la terre

la sève monte

les branches sont grises

les branches deviennent vertes

à partir du bas

en quelques jours

la sève atteint le bout des branches

un peu plus tard (mouté)

des pointes rouges apparaissent

points rouges = bourgeons

bourgeons se chargent en rameaux

bourgeons se changent en feuilles

alors (à leur tour)

boutons commencent à apparaître

boutons = fleurs cachées

à mesure que

boutons s'ouvrent

on entrevoit la couleur de la fleur

au milieu de juin

les roses sont fleuris

pendant quelques jours

on peut admirer les roses

on peut sentir leur parfum

puis

les fleurs commencent à mourir

pétales tombent

pétales couvrent le sol

bientôt (puis, ensuite, après)

de nouvelles roses viendront remplacer celles qui sont tombées

Les grilles permettent à l'animateur de noter rapidement et efficacement ses observations et ses évaluations concernant le matériel didactique expérimenté ainsi que son impact chez les élèves.

Dans la section A Évaluation des apprentissages, l'animateur répond aux questions concernant l'étape qu'il vient de terminer.

La section B Évaluation du matériel se divise en deux parties. La partie 1, L'ensemble des activités, doit être utilisée lors de rencontres d'évaluation globales qui se tiendront à la mi-parcours et à la fin de l'expérimentation. La partie 2, Chaque activité, fournit des points de repère pour évaluer chaque activité au fur et à mesure qu'elle est expérimentée.

La section C, Réactions des élèves face à l'activité, doit être complétée après chaque activité.

La section D, Utilisation de la bibliothèque, peut être utilisée aussi fréquemment que l'animateur le juge bon.

Remarques

Le titre "Remarques" qui apparaît à la fin de chaque partie peut servir à noter tous les commentaires ou les suggestions pour améliorer ou modifier l'activité. L'animateur peut également s'en servir pour expliquer certains points qui ont été évalués. Enfin, toute observation de l'animateur qui ne s'applique pas explicitement aux items évalués peut être inscrite à cet endroit.

A - Évaluation des apprentissages

Signification des cotes:

1: Apprentissage négligeable

3: Apprentissage moyen

5: Apprentissage remarquable

Les cotes 2 et 4 représentent des niveaux intermédiaires.

Degré d'apprentissage

1	2	3	4	5

A -Évaluation des apprentissages

1. L'élève est capable d'identifier un texte à structure descriptive.

2. L'élève est capable d'identifier un texte à structure chronologique.

3. L'élève peut classer les textes en fonction de leur structure (descriptive ou chronologique).

4. L'élève est capable de produire un texte descriptif bien structuré.

5. L'élève est capable de rédiger un texte bien structuré décrivant un processus.

6. L'élève est capable de reproduire dans un ordre approprié le contenu d'un texte descriptif ou chronologique après l'avoir lu.

7. L'élève a amélioré sa compréhension en lecture de documentaires dans les autres activités scolaires.

Remarques

_____

_____

_____

B - Evaluation du matériel

Signification des cotes:

L'énoncé s'applique:

1: Parfaitement

2: Bien

3: Moyennement

4: Peu

5: Pas du tout

Lorsque l'énoncé ne s'applique pas à l'activité, raturez vis-à-vis des colonnes.

B - Évaluation du matériel

		1	2	3	4	5
1.	L'ensemble des activités					
1.1	Le plan d'ensemble est clair.					
1.2	Les consignes sont suffisamment précises pour permettre une utilisation aisée (pratique, économique) du matériel.					
1.3	Les connaissances ou habiletés à acquérir sont hiérarchisées.					
1.4	Le rythme de progression des activités est adéquat.					
1.5	Les activités contiennent une variété suffisante de ressources didactiques (textes polycopiés, présentations visuelles, etc.)					
1.6	L'utilisation d'illustrations est pertinente.					
1.7	Les symboles utilisés (train ou fleur) sont appropriés.					

L'énoncé s'applique

	1	2	3	4	5
1.8	Les moyens d'évaluation de l'apprentissage proposés dans les activités sont suffisants en nombre.				
1.9	Les moyens d'évaluation de l'apprentissage proposés dans les activités sont appropriés (adéquats).				
1.10	Le matériel est flexible (il peut être adapté aux individus ou aux groupes-classes différents).				
1.11	Les activités font accéder l'enfant à d'autres connaissances que celles visées directement par le projet.				
1.12	La démarche proposée encourage l'élève à se considérer le premier responsable de ses apprentissages.				

	1	2	3	4	5
1.13 Les modèles d'activités favorisent la réussite de l'élève.					
1.14 Les démarches proposées exigent la participation active de l'élève.					
1.15 Les activités tiennent compte de la façon concrète d'apprendre de l'enfant.					

Remarques:

_____

_____

_____

_____

2. Chaque activité

	1	2	3	4	5
2.1 L'activité est structurée de façon à ce que l'enseignant puisse tenir compte des différentes capacités d'apprentissage des élèves.					
2.2 L'activité est structurée de façon à ce que l'enseignant puisse tenir compte de la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves.					
2.3 Le but (ou l'habileté visée) est clairement défini au début de l'activité.					
2.4 Le but et le contenu de l'activité tiennent compte des apprentissages antérieurs des élèves.					
2.5 Il existe un rapport étroit et logique entre le but de l'activité et la démarche proposée.					
2.6 L'ordre dans lequel les étapes de la démarche sont présentées est adéquat.					

2.7 La démarche proposée accorde suffisamment de liberté à l'enseignant.

2.8 Le temps de réalisation de l'activité est adapté au niveau d'âge des élèves.

2.9 La manipulation du matériel est aisée.

2.10 Le temps de préparation du matériel est bref.

2.11 L'utilisation des symboles (train, fleur) facilite la compréhension ou l'assimilation de la matière.

2.12 L'utilisation de représentations graphiques facilite la compréhension ou l'assimilation de la matière.

	1	2	3	4	5
2.13 Les textes utilisés sont adaptés au niveau scolaire visé (longueur des phrases, nombre de mots).					
2.14 La présentation matérielle des textes est attrayante.					
2.15 Les textes ont un haut degré de lisibilité (typographie, surface de lecture).					
2.16 Les textes utilisés stimulent l'intérêt des élèves.					
2.17 Le vocabulaire des textes est accessible pour les élèves (simple, précis, facile à comprendre).					
2.18 Les mots contenus dans le glossaire permettent aux élèves de mieux comprendre le texte.					

	1	2	3	4	5
2.19 Les définitions du glossaire sont bien formulées.					
2.20 Les illustrations ajoutent à la compréhension.					
2.21 La qualité des illustrations est acceptable.					
2.22 Les exercices proposés sont rattachés au but de l'activité.					
2.23 Les exercices sont suffisants en nombre.					
2.24 Le type de correction ou de vérification des exercices proposés encourage l'élève à assumer ses responsabilités.					
2.25 Les exercices proposés sont adaptés à la capacité des élèves.					
2.26 L'activité permet de contrôler (d'une façon globale) les acquisitions des élèves.					

	1	2	3	4	5
2.27 La réalisation de cette activité a permis à la majorité (au à 75% ou plus) des élèves d'acquérir les connaissances ou de développer les habiletés prévues.					

Remarques:

_____

_____

_____

C - Réaction des élèves face à l'activité

Signification des cotes:

L'énoncé s'applique:

1: Parfaitement

2: Bien

3: Moyennement

4: Peu

5: Pas du tout

C - Réactions des élèves face à l'activité

(75% et plus réagissent positivement)

	1	2	3	4	5
1. Les élèves manifestent un intérêt spontané pour l'activité.					
2. Les élèves manifestent un intérêt prolongé pour l'activité.					
3. Les élèves exécutent l'activité avec beaucoup d'attention.					
4. Les élèves font l'activité jusqu'au bout.					
5. Les élèves cherchent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en utilisant les ressources disponibles (matérielles ou humaines).					
6. Les élèves posent des questions appropriées.					
7. Le travail des élèves est soigné (selon leurs capacités).					

OUI	NON

II - **Utilisation de la bibliothèque**

1. L'élève manifeste de l'intérêt pour les livres documentaires.

2. La quantité de livres empruntés par semaine s'est maintenue.

3. La quantité de livres empruntés s'est accrue.

4. L'élève lit sur des sujets variés.

5. L'élève est passé de la lecture de textes plus simples et faciles à comprendre à des textes où le niveau de difficulté est plus élevé.

Remarques:

_____

_____

_____

ANNEXE VII

Tests de contrôle après la 2e partie

LA COURSE AUX CARAMELS

Voici comment se joue la course aux caramels. On remet à chaque joueur une cuillère, de préférence en plastique, et un caramel. Chaque joueur tient le manche de la cuillère entre ses dents. Il dépose le caramel dans la cuillère. Le but du jeu est de courir en gardant le caramel dans la cuillère. Le premier joueur à traverser la ligne d'arrivée avec le caramel dans sa cuillère est le gagnant. Lorsque le caramel tombe, le coureur doit revenir au point où il était quand il l'a laissé tomber.

(Les mots endimanchés, Centre Éducatif et Culturel inc.; A/SJ)

UN LIVRE À LIRE

Le livre Animaux en danger est un livre pour ceux qui veulent faire des recherches. Les textes sont courts. L'écriture est petite mais lisible. Ce livre donne des renseignements sur les animaux. La plupart d'entre eux sont des animaux peu connus. Les images et les couleurs sont très belles.

Les mots endimanchés, Centre Éducatif et Culturel inc.: A/SJ

LE VAGABOND

Poilu était un chien perdu. Mourant de faim, il errait dans les rues sales d'une grande ville. Une nuit, après avoir fouillé les poubelles vides, il s'étendit sur le perron d'une vieille maison et s'endormit.

En regardant par la fenêtre, le vieil Émile, qui habitait ce taudis, aperçut la pauvre bête. Il sortit aussitôt pour chasser le vagabond. Lorsqu'il s'approcha de Poilu, il vit comme le chien était maigre. Ce chien me ressemble, pensa-t-il. Comme moi, il a été abandonné par tous.

Le vieillard se baissa alors pour caresser Poilu qui se mit à remuer la queue. Dès cette nuit, le vieux Émile et Poilu sont devenus des amis inséparables.

(Les mots endimanchés, Centre Éducatif et Culturel inc.; A/SJ)

Glossaire:

Errer: traîner, vagabonder

Taudis: habitation misérable

LE MIEL

Les fleurs contiennent du nectar. Les abeilles aspirent ce liquide sucré produit par les fleurs. Le nectar se mélange alors à la salive de l'abeille. C'est de cette façon que le nectar se transforme en miel. Les abeilles déposent ensuite le miel dans les alvéoles. Lorsque les alvéoles sont pleines, l'apiculteur récolte le miel.

(Gérard et Alain Grée, Comment? 40 questions de petit futé, Éd. Casterman, pp. 30-31; A/53)

Glossaire:

Apiculteur: personne qui élève des abeilles.

Aspirer: sucer.

LE BEURRE D'ARACHIDE

Le beurre d'arachide fut inventé en 1890 par un médecin aux États-Unis. Il eut l'idée d'écraser des arachides pour en faire une sorte de pâte.

Aujourd'hui pour fabriquer le beurre d'arachide, on rôtit d'abord les arachides dans un four pendant vingt minutes. On les refroidit ensuite rapidement et on enlève la pelure. Puis, on les broie dans des moulins. Parfois on ajoute certains autres ingrédients comme du sel.

[illegible] mots entrecroisés, Centre Éducatif et Culturel inc., [illegible]

LES BOISSONS GAZEUSES

Après avoir lu un texte attentivement, réponds à la question qui porte sur ce texte.

1. (La course aux caramels)

   Que doit faire un joueur pour arriver le premier au but?

2. (Un livre à lire)

   Dis pourquoi tu aimerais lire ou tu n'aimerais pas lire ce livre. (C'est à partir des informations que tu as lues dans ce texte que tu dois répondre. Donne au moins deux (2) raisons pour expliquer ton choix.)

3. (Le vagabond)

   Pourquoi le vieil Émile eut-il pitié de Pinto?

4. (Le miel)

   D'où vient le miel?

5. (Le beurre d'arachide)

   Comment fait-on du beurre d'arachide?

6. (Les boissons gazeuses)

   De quoi est faite une boisson gazeuse?

Classe chaque texte en mettant un "X" dans la case qui convient à la droite de la page. Dans l'espace "Pourquoi?", tu dois expliquer pourquoi tu as classé le texte de cette façon.

		Histoire	Texte	Fleur
1. La course aux caramels	Pourquoi?			
2. Un livre à lire	Pourquoi?			
3. Le vagabond	Pourquoi?			
4. Le miel	Pourquoi?			
5. Le beurre d'arachide	Pourquoi?			
6. Les boissons gazeuses	Pourquoi?			

RÉSULTATS DES TESTS

TEXTE NARRATIF

PRÉ-TEST		POST-TEST	
Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
20	17	21	19
15	16	20	18
13	14	20	19
16	15	19	15
15	14	18	19
19	17	15	12
20	19	21	17
19	19	23	20
16	17	18	19
17	21	22	21
16	16	17	16
23	20	21	17
21	21	23	21
13	10	17	12
18	18	16	9
9	9	15	9
9	12	12	13
23	20	23	20
19	15	20	21
21	12	19	18
14	13	13	13
15	14	17	13
18	16	23	20
20	17	9	18
16	15	19	13
17	17	16	19
23	23	20	17
21	18	17	19

RÉSULTATS DES TESTS

TESTS DESCRIPTIFS

PRÉ-TEST		POST-TEST	
Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
6	5	11	7
9	10	9	6
5	1	10	12
5	4	5	7
6	6	7	7
9	12	13	12
3	4	9	12
10	6	12	9
10	13	16	12
9	9	13	11
4	4	9	10
9	9	7	6
4	9	12	10
5	6	7	7
3	3	9	6
3	2	10	1
6	7	10	10
10	10	15	13
7	3	7	9
7	8	10	8
4	6	5	8
4	6	7	6
8	11	9	10
5	5	6	10
5	6	6	6
4	10	9	8
11	12	13	11
7	10	7	6

PRE-TEST		POST-TEST	
Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
11	11	14	11
8	7	8	8
14	11	11	11
5	5	8	8
8	8	9	7
2	5	5	7
3	5	10	8
8	8	7	8
5	7	8	8
11	10	13	11

RÉSULTATS DES TESTS

TEXTE CHRONOLOGIQUE

PRÉ-TEST		POST-TEST	
Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
8	9	9	9
7	5	7	11
9	9	9	12
4	3	4	4
10	10	11	11
10	12	13	6
7	6	10	9
8	11	13	13
9	8	11	13
16	17	17	10
13	8	9	11
8	9	8	9
10	13	13	16
7	4	9	7
4	4	12	1
1	2	10	5
4	5	8	9
9	14	14	15
7	7	11	7
8	10	12	9
4	5	7	6
7	4	9	4
11	10	13	6
5	7	5	6
5	5	9	4
9	4	8	2
13	12	14	14
4	4	6	11